Millî Eğitim

National Education

yaz/*summer* **2006** • yıl/*year* 35 • sayı/*number* 171

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/*Journal of Education and Social Sciences*
Üç Ayda Bir Yayımlanır/*Published Quarterly*
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/*The Publisher by Ministry of National Education*
Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

Yayın Yönetmeni/*General Director*
Şadi KESKİN
Yayımlar Dairesi Başkanı/*Director Proxy of Publication Department*

Yazı İşleri Müdürü/*Editor in Chief*
Selami YALÇIN
Şube Müdürü/*Department Manager*

Yayın Kurulu/*Editorial Board*
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Prof. Dr. Ahmet İNAM
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Derya ÖRS
Yard. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu/*Pre-evaluation Committee*
Celal ASLAN

Redaksiyon-Düzelti/*Redaction-Correction*
Celal ASLAN
Dinçer EŞİTGİN

İngilizce Danışmanı/*English Adviser*
Dr. Sıtkı YILDIZ

Haberleşme/*Communication*
Celal ASLAN (*caslan@meb.gov.tr*)

Tasarım/*Graphics-Design*
Hakkı USLU

Dizgi/*Composition*
Devlet Kitapları Müdürlüğü

Adres/*Address*
MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr **web:** http://yayim.meb.gov.tr
Tel/*Phone*: (0 312) 212 81 45 - 213 65 12 **Fax:** (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/*Ministry of National Education Publications* : 4302
Süreli Yayınlar Dizisi/*Periodicals Series* : 212

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 22/12/2005 *and the number of* 6089 *of Publication Department Office of Ministry of National Education.*

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ünv./Konya
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ünv. / Aydın
Prof. Dr. Adnan KARAİSMAİLOĞLU • Kırıkkale Ünv. / Kırıkkale
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Ünv. / Erzurum
Prof. Dr. Ali İbrahim SAVAŞ • Gaziosmanpaşa Ünv. / Tokat
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ • Yıldız Teknik Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Ali Rıza ABAY • Sakarya Ünv. / Sakarya
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Ünv. / Kayseri
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Gürol IRZIK • Boğaziçi Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Hacı DURAN • Gaziantep Ünv. / Gaziantep
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Ünv. / Erzurum
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. M. Yekta SARAÇ • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Yüzüncü Yıl Ünv. / Van
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ünv. / Afyon
Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Tek.Ünv. / Trabzon
Prof. Dr. Nebile DİREKÇİGİL • İstanbul Kültür Ünv. / İst.
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ömer Faruk HUYUGÜZEL • Ege Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ünv. / İst.
Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Rauf YILDIZ • Yüzüncü Yıl Ünv. / Van
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Ünv. / Konya
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK / Ankara
Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Teoman DURALI • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Ünv. / Kayseri
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Ünv. / Elazığ
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Yusuf HALAÇOĞLU • TTK / Ankara

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Akif AKKUŞ
Prof. Dr. Ayla OKTAY
Prof. Dr. Aytül KASAPOĞLU
Prof. Dr. Cahit KAVCAR
Prof. Dr. Emrullah GÜNEY
Prof. Dr. Erdoğan BÜYÜKKASAP
Prof. Dr. Erol BULUT
Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK
Prof. Dr. Fitnat KAPTAN
Prof. Dr. Gürhan CAN
Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ
Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN
Prof. Dr. Kadir ASLAN
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
Prof. Dr. Kazım SARIKAVAK
Prof. Dr. Korkut TUNA
Prof. Dr. M. Cihat ÖZÖNDER
Prof. Dr. Mahmut TEZCAN
Prof. Dr. Mustafa YILMAN
Prof. Dr. Nejla TURAL
Prof. Dr. Nihat BAYDAŞ
Prof. Dr. Oya KINIKLI
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
Prof. Dr. Ramazan ARI
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
Prof. Dr. Ramazan TEZCAN
Prof. Dr. Rengin AKBOY
Prof. Dr. Rıfat MİSER
Prof. Dr. S. İlhan SEZER
Prof. Dr. Sedat SEVER
Prof. Dr. Şerif AKTAŞ
Prof. Dr. Şükran KILBAŞ KÖKTAŞ
Prof. Dr. Tayyip DUMAN
Prof. Dr. Temel ÇALIK
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ
Doç. Dr. Ahmet AYPAY
Doç. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ
Doç. Dr. Ayşenur İSLAM
Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Doç. Dr. Hüseyin BAĞ
Doç. Dr. Menderes COŞKUN
Doç. Dr. Metin ERGUN
Doç. Dr. Okan YAŞAR
Doç. Dr. Yaşar AYDEMİR
Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 000 000 TL. dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Millî Eğitim Basımevi Müdürlüğünün Ziraat Bankası Bahçekapı-İSTANBUL şubesindeki 93851 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresin Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Editör'den …

Değerli okuyucularımız,

Dergimizin bu sayısında öğretimin her kademesini ilgilendiren eğitim ve sosyal bilimlerin farklı alanlarına dair incelemeler, araştırmacılarımıza geniş bir okuma yelpazesi sunuyor. Dergimizin hacmi elverdikçe değişik konulardaki makaleleri biraraya getirmeye çaba gösteriyoruz.

Okuyucularımız, dergimizde eğitim gündemini işgal eden çeşitli meselelerle ilgili araştırmaları bulabilecekler: "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin değerlendirmesini Remzi Y. Kıncal ve Selçuk Uygun yapıyor. Ayrıca kamuoyunda tartışılan "şiddet" konusunu ilgilendiren yazılar da dergimizin bu sayısında ilgililerin dikkatine sunuluyor.

Bununla birlikte felsefe, edebiyat, Türkçe, sanat eğitimi gibi alanlardaki araştırma ve inceleme çalışmaları, okuyucu kitlesini genişletme imkânı sağlamasının yanında okunurluk açısından da dergimizi zenginleştiriyor kanısındayız.

Millî Eğitim dergisi, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki kaliteli ve ilkeli yayın politikası ile birlikte eğitim ve akademi camiasının gösterdiği ilgiyi hak etmek için de yayınına titizlikle devam etmektedir.

Bir sonraki sayımızda buluşmak umuduyla…

Editorial

Dear readers,

In this issue of our journal, examinations about education that concerns all levels of teaching and different parts of social sciences offer our researchers a large reading area. We try to gather articles about different subjects according to our journal's capacity.

Our readers will find some researches that are interested in education agenda: The evaluation of "Education of Democracy and the Project of School Assemblies" is being made by Remzi Y. Kıncal and Selçuk Uygun. And also "violence" the subject which is discussed by public opinion is being offered to involved readers' attention.

Furthermore we think that our researches and examination on philosophy, literature, Turkish, art education will enlarge our readers number and also will make it rich for reading.

Journal of National Education, with its good quality and sensible publication policy continues its publication in a particular way to engrave educators' and academicians' interest.

Hope to meet you in next issue.

İçindekiler / Table of Contents

Necati Cumalı Viran Dağlar ve Makedonya
Yakup ÇELİK • 8

Necati Cumalı Viran Dağlar and Macedonia

Devlet Yönetiminde Adaletin Yeri ve Klasik Türk Şiirine Yansıması
Abdulhakim KOÇİN • 15

Justice in the State Management and Its effects to the Classical Turkish Poetry

"Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" Uygulamalarının Değerlendirilmesi
Remzi Y. KINCAL-Selçuk UYGUN • 31

The Evaluation of Democracy Education and School Council Project

Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi
Salih Zeki GENÇ • 43

Evaluating the Effectiveness of Primary School Teachers in Realizing Democratic Acquisition

Öfke ile Başaçıkma: Bilişsel Davranışçı Terapilere Dayalı Bir Program
Atılgan ERÖZKAN • 55

Coping With Anger: A Program Based on Cognitive-Behavioral Therapy

Bilgisayar Oyunları ve İnternet Sitelerinde Sanal Şiddet Ögelerinin Değerlendirilmesi
Hasan AKGÜNDÜZ-Behçet ORAL-Yunus AVANOĞLU • 67

Computer Games and the Evaluatin of Fictituous Violence Elements in Internet Sites

Dil ve Bilim Açısından Eğitim ve Eğitim Bilimi'nin Dili
Zekeriyya ULUDAĞ • 84

Education in the Terms of Language and Science and the Language of Education Science

Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi
M. Metin ARSLAN-Mustafa BAYRAKCI • 100

An Examination of Metaphorical Thinking and Learning From Educational View

İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması
İsmet ŞAHİN-Sibel İNCİ-Hakan TURAN-Özlem APAK • 109

Comparison of the Phonics and the Whole Language Methods on Reading Instruction

Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri
Süleyman Kaan YALÇIN-Fatih ÖZEK • 130

Effects of Vocabulary on Acquaring Basic Language Skills and Academic Disciplines

Amasya'daki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin 'İmla Kurallarını Kullanma Düzeyleri' Üzerine Bir Değerlendirme
Yavuz BAYRAM-Avni ERDEMİR • 140

A Statistical Evaluation on Spelling Level of Students in the Primary Education in Amasya

Okul ve Öğretmenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi
Mustafa TATAR • 156

The Effect of Schools and Teachers on Student's Achievement

Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programlarında Esnek Program ve Uygulanması
Çavuş ŞAHİN • 167

The Adaptive Program and its Application in Primary Schools in Republic Period

Bilgisayar Destekli Biyoloji Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi
Filiz ARIKAN-Mustafa AYDOĞDU-Mustafa DOĞRU-Muhemmet UŞAK • 177

The Effect of Computer Assisted Learning Students Achievment in Biology Education

Fen Eğitimi ve Modeller
Gül ÜNAL-Ömer ERGİN • 188

Science Education and Models

Yetkilendirmenin Önemi ve Çalışanların Yetkilendirilmesi
İbrahim KOCABAŞ-Turgut KARAKÖSE • 197

The Importance of Empowerment and Empowering Personnels

Eğitim Yöneticisinin Takdir Yetkisi
İsmail AYDOĞDU-Faruk YAYLACI • 203

Administrators' Discretionary Power

Yükseköğretimin Finansmanı
Kasım KARAKÜTÜK • 219
Financing of Higher Education

İlköğretim Öğrencilerinin Trafik Hakkındaki Bilgi ve Davranışlarının Belirlenmesi
İlkay ULUTAŞ-Çağlayan DİNÇER • 243
Determination of the Knowledge and Behaviour of Primary School Children About Traffic

Afyon İli Salim Pancar İlköğretim Okulu I. ve II. Kademe Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılması
Melek YAMAN-Hülya YALÇINKAYA-Mine KORKMAZ • 257
Comparision of the Nutrition Habits The First and The Second Stage Students Who Were in the Salim Pancar Primary School in Afyon City

Coğrafya Öğretiminde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Rüştü ILGAR • 276
The Basic Problem up on Geography Education and to Analyses Suggestions

Coğrafya Öğretiminde Televizyon ve Video Kullanımı
Hilmi DEMİRKAYA-Halil TOKCAN • 287
Using Televisual Resources in Geography Teaching

Lise Coğrafya Derslerinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Kavram Öğretimi
Necati TOMAL • 298
Teaching Concepts Upon The Multiple Intelligences in Geography Lessons in High Schools

İlköğretim Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve Resimleme
Anıl ERTOK ATMACA • 318
Illustration and Visual Design in Elementary School Books

Resim-İş Öğretmenlerinin Resim-İş Dersleri Uygulamalarıyla Ders Dışı Etkinliklerinin İrdelenmesi (Sivas İli Örneği)
A. Yaşar SERİN • 329
The Study of Relations Between Drawing Lesson Application of Drawing Teachers (Sivas As an Example City)

Yayın İlkeleri • 336
Publication Principles

NECATİ CUMALI
VİRAN DAĞLAR VE MAKEDONYA

Yakup ÇELİK*

Özet

Balkanlardan gelip Türkiye'ye yerleşmiş bir ailenin çocuğu olan Necati Cumalı, Ege bölgesi insanlarının çeşitli problemleri çevresinde kurulan romanlarından sonra Makedonya 1900 ve Viran Dağlar'da Makedonya'yı ele alır. Makedonya'nın kendine has yapısı, köy ve kır hayatını bütün boyutlarıyla içine sindirmiş insanların yaşama tarzlarını anlatma esasına bağlı metinlere has kurgu içerisinde dile getirir. Viran Dağlar'daki Zülfikâr Bey, Balkanlardaki Türklüğe ait ayakta kalma çabalarının sembolü olarak da değerlendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Necati Cumalı, Viran Dağlar, Makedonya

Mekân-İnsan/Makedonya-Zülfikâr Bey

Anlatma esasına bağlı edebî metinlerde bazen tarihten, coğrafî bölgelerden de bahsedilir. İtibarî âlem oluşturmanın veya kurgunun hareket noktası dış dünyadır. Dış dünyaya ait gözlemler, muhayyilede yoğrularak şekil alır. Burada bazen tarih, bazen geçmişte insanın bizzat yaşadığı hatıralar, bazen de efsane mahiyetindeki rivayetler devreye girer. Kurulan vak'a örgüsünün, iyi romancıların kaleminde, mutlaka iyi bir sahneye ihtiyacı vardır. Bu mekândır. Vak'aya esas olan çatışmaları, mekânlar da kendi bünyelerinde barındırırlar. Daha doğrusu barındırdıkları insanla bütünleşirler.

Necati Cumalı, *Viran Dağlar* romanında Balkanların bir bakıma tarihi üzerine itibarî âlemi oluşturmuştur. Zülfikâr Bey, olayların anlatımında hareket noktasıdır. Balkanlardaki köy hayatını ve kır insanını, çevresindeki insanlarla birlikte Türk kimliğini temsil etmektedir. *Viran Dağlar*'da Balkanlardaki insanların sıradan yaşayışları vardır. Buradaki Balkan tarihi ve siyasî endişeler konumuzun dışındadır. Belki bir başka yazının konusudur. Biz, insanla bütünleşmiş mekândan söz edeceğiz.

Necati Cumalı, *Viran Dağlar*'da fırsat buldukça insanların yaşadıkları yerlerin hem tarihi, hem de görüntüleri üzerinde durur. Olay, Zülfikâr Bey üzerine kurulmuştur. Bir destan kahramanı özellikleri gösteren Zülfikâr Bey'in çocukluk yılları, Balkan şehirlerindeki ve köylerindeki tabiat güzelliklerinin dorukta olduğu bir döneme rastlar. At yarışları, yağlı güreşler, bahçelerin sunduğu muhteşem görüntüler, romanda sık sık başvurulan motifler ve görüntüler durumundadır.

Birinci bölümde Zülfikâr'ın ataları anlatılırken bir bakıma Balkanlardaki yerleşim birimleri de dikkatlere sunulmuş olur:

"Makedonya'nın güneydoğusunda, Kastorya ile Noylan gölleri arasında, büyüklü, küçüklü yarım düzine köy, Goriçka beylerinin toprakları içinde kalırdı. İki göle karışan çaylar, ırmaklarla sulanan o bereketli toprakların beyliğini, Padişah II. Murat, ailede adı unutulmayan büyük babaları Seyit Ali Bey'e, Kosova Meydan Savaşın-

* Doç. Dr.; Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi

da gösterdiği büyük yararlılıkların karşılığı olarak bağışlamıştı. Seyit Ali Bey, boyarlardan kalan büyük bir konağı seçerek Goriçka'ya yerleşince, aile dört yüz yıl boyunca, Güney Makedonya'da Goriçka Beyleri olarak anıldı. Günü gelince kimi torunlarla torunların kızları, oğulları evlilik ya da başka nedenlerle Goriçka'daki konaktan ayrıldılar. Aralarından beyliğin başka köylerine yerleşenler oldu. Son Goriçka Beyi Rıza Bey, babasının ölümünden iki yıl önce, 1865 yılında, dört kuşak öteden kardeş torunu olduğu, Uçana çiftliğinin sahibesi Saliha Hanımla evlendi. Saliha Hanım, doğup büyüdüğü baba evinden ayrılmak istemediği için Goriçka'yı bırakıp Uçana'ya yerleşti." (Necati Cumalı, Viran Dağlar, 6. Basım, s.31)

Rıza Bey ile Saliha Hanım'ın tek erkek çocukları Zülfikâr, bu bölgede yetişir. Romanın baş kahramanı durumundaki Zülfikâr'ın hayatı, çocukluğundan itibaren gözler önüne serilir. Onun çocukluk yılları, Balkanlardaki Türk insanlarının yaşama sevinci içinde mutlu olduğu dönemdir. Tabiat güzellikleri ile mutlu insan bütünleşmiş gibidir bu mekânda:

"*... bu gördüğün ova, ta karşı dağın eteklerine kadar kışlık otlaklarımız. Kış yaklaşırken sürüleri buraya indiririz. İlerde üç saat ötede, bu dağların ardında Görce var. Oraları yayla. Görce Celal Dayının memleketi. Dayının çiftliği Görce'de. Yaz gelince sürüleri yaylada kiraladığımız otlaklara çıkarırız. Biraz daha büyü oralara birlikte gideceğiz. Bu yerlerin dağını, taşını, otlaklarını iyi tanı.*

...

Görüyor musun bu koca çayı? Üstündeki o tahta köprüyü? O köprüyü yaptıran benim dedem, senin büyük deden. Şimdi o köprüden atla geçireceğim seni. Altından akan suya Aliokman nehri derler, Uçana'dan geçer, dağlardan inen kar sularını ovaya indirir, böyle iki yanına bereket saça saça gider gider, iki gün iki gece yol alır, Selanik'e varmadan az beride denize karışır." (s.32-33)

Rıza Bey'in, oğlu Zülfikâr'a ovaya bakarak söylediği bu sözler, Balkandaki Türk insanının toprakla bütünleşmesini dikkatlere sunar. Toprağı sahiplenmesini, orayı kendine vatan edinmesini.

Necati Cumalı, Zülfikâr'ı, roman kurgusu içerisinde 1800'lü yılların sonundan alarak 1900'lü yılların başına, Balkanların bir cehenneme dönüştüğü yıllara taşır. Öyle zannediyoruz ki, genç bir Türk delikanlısını hareket noktası alarak Balkanlardaki Türk kimliğini, Türklerin yaşadığı problemleri ve nedenlerini sorgulamak arzusundadır.

Zülfikâr, yaşamayı ve tabiatı seven bir kişilikle karşımıza çıkar. Bu, onun yetişme tarzından kaynaklanır. Türk özelliğidir. At, silah ve kadın vazgeçemediği unsurlar olarak dikkati çeker. Silah, mücadeleyi; at, serüven tutkusunu ve tabiat sevgisini; kadınlar da gönlünün zenginliğini ortaya koymaktadır. Zülfikâr, günlerini at sırtında uzun gezintiler, tabanca ile atış talimleri yaparak geçirir. Aşağı Makedonya'yı, bütün dağ yolları, gölleri, geçitleri, köyleri, kasabalarıyla tanımıştır. Böyle bir durum mekân ile insanı kaynaştırır bir bütünleşmedir. Bu bütünleşme, ilerde Zülfikâr'ı toprağı uğruna canını verecek bir hâle getirecektir:

"*Tanıdıkça daha çok seviyordu doğup büyüdüğü yerleri. Yükseklerinde kartalların, alıcı kuşların döne dolaşa uçtuğu, gök rengi kayalıklarının yarıkları arasından ulu çamların fışkırıp boy attığı uçurumları dolanan dağ yollarından atı üstünde geçerken, göklerinin maviliği, ormanlarının yeşil örtüsüyle kanına karıştığını duyardı soluduğu havanın. Aşağılarda sazlıkların, salkım söğütlerin ak kavakların kuşattığı göllere baktıkça öper gibi bir tat alırdı. Bazı etiyle, kemiğiyle kendini bir parçası gibi görürdü bu doğanın.*" (s.61)

Zülfikâr, kendini toprakla bütünleştiren insan, biraz şuurlu bir genç olmaya başlayınca, toprağını, ırkının kanıyla birleştirmek tutkusunu duyar.

1910 yılı başlarında, Makedonya köylerinde terör olayları hemen her gün yaşanır. Can güvenliği kalmamıştır. Makedonya Türklerinin bir kısmı, doğup büyüdükleri topraklar üzerinde günlerinin dolduğuna karar verirler. İstanbul'a, İzmir'e, Anadolu'nun değişik yerlerine göç etmeye başlarlar.

Makedonya'dan kopamayanlar; kendilerini kanlarıyla, canlarıyla Makedonya'ya bağlı hissedenler içinde yaşlı kuşaklar ile gençlerin tutumları birbirinden farklıdır. Eski kuşak Osmanlı beylerinin çoğu, Makedonya'daki değişmelere kapalı kalmakta hâlâ direnmektedirler. Toprak anlaşmazlıklarına, kan davalarına dayanan kökleşmiş kinlerle, senlik benlik çekişmelerini, kanlı kavgalarını aralarında sürdürürler. Esnaf, küçük toprak sahibi olanlar, sonlarını kadere bırakmışlardır. Başlarına gelecekleri, güçleri her neye yeterse o türlü karşılamaya hazır, yaşayıp giderler.

Genç Osmanlılar arasında ise durum farklıdır: Makedonya'nın iki büyük kenti Selanik ile Manastır, eğlence ile ticaret merkezi olmaları yanı sıra Makedonya'nın fikir merkezleri olarak da önem kazanmıştır o yıllarda. Eğlenmek, alış veriş yapmak için Selanik'te, Manastır'da bir araya gelen Osmanlı gençleri, içki masalarında hovardalıklarından çok vatan, millet sorunlarını konuşur olmuşlardır. Yaşadıkları toprak, gözler önünde kaymakta, Makedonya elden gitmektedir. Hükûmet tehlikeyi önemsemiyor, önemsese bile önleyecek gücü gösteremiyordur. Babaları hâlâ eski kafadadır. Kendilerini Makedonya'nın mutlak sahipleri, beyleri olarak görüyorlardır.

Bu düşüncedeki genç nesil, bir mücadeleyi de başlatacaktı. En azından kendi iradesini, mensubu bulunduğu milletin, bütünleştiği toprağın emrine verecekti. Bu, esarete tepkiydi. Bağımsızlık mücadelesinin tâ kendisiydi. Daha önce aralarından Mustafa Kemal'i çıkarmış olan bu gençlerin lideri tabiî olarak Zülfikâr olacaktır. Çünkü Rıza Ağa maddî olarak güçlüdür. Zülfikâr'ın arkadaşı Halit, Mustafa ve diğerleri okumayı bırakıp esnafa karışmışlardır. Yani Makedonya'daki ataları gibi olmuşlardır. Halbuki Zülfikâr, hem yaratılış, hem de konumu bakımından farklıdır.

Zülfikâr, bir gün arkadaşı Halit'e, yılgınlık dolayısıyla meydana gelen göçler hakkında şunları söyler:

"Hepimiz Makedonya'yı bırakır gidersek, beş yüz yıldır bize emanet bu topraklara kim sahip çıkacak, ölmüşlerimizin mezarlarını kim koruyacak?"(s.108)

Zülfikâr'ın dudaklarından dökülen bu sözler, mal – mülk tutkusuyla söylenmiş değildir. Milliyetçilik duygusunun tâ kendisidir:

"Çevresinde Rumlar, Bulgarlar, Sırplar, Ben Yunanım, Ben Bulgarım, Ben sırpım dedikçe; Ben Türküm, Osmanlıyım diyordu karşısındakilere. Madem onlar kendilerini Rum, Bulgar, Sırp diye ayrı tutuyorlar, kendisinin de Ben Türküm demesinin gerektiğini en azından bir onur sorunu olarak benimsemişti." (s.108)

Ok yaydan çıkmıştır bir kere. Artık Zülfikâr'ın Türklere eziyet edilen bir yerde, onurlu insan olarak yaşaması imkânsızdır. Nihayet sabrı polislerin, kendisi ve Mustafa'nın üstüne sebepsiz yere gelişleriyle taşar. Polisi göğsünden iter. Polis yere yıkılır. Artık aranan birisidir. Daha doğrusu Makedonya'daki Türklerin efsanevî lideri olmak konumunda ilk adımını atmıştır. Zülfikâr, belki istemeden yaptığı bu harekete, aslında hazırdır. Manastırda tanıştığı Jön Türklerden, Mustafa Kemal ve idealist gençlere dair duydukları, alt yapıyı oluşturmuştur. Bunlara bir de, çok bağlı olduğu, hareketlerini sınırlayan babasının ölümü eklenmiştir.

Necati Cumalı; vak'ayı, anlatmak istediği düşüncelerini, mekâna ve yaşanılan döneme ait bilgilerle birlikte anlatmayı tercih eden bir yazarımızdır. *Viran Dağlar*'da, Zülfikâr'ın destanında Manastır'ı, romana konu olan zaman açısından değerlendirir, şehrin tarihini ortaya kor:

"*Manastır'a 'Küçük Paris', bazen de 'Balkanların Paris'i' derlerdi o dönemde. Tiyatrolarının, gazinolarının, lunaparkının ışıkları geç saatlere kadar aydınlatırdı göklerini. Drahor boyunda, Sultan Aziz'in yaptırdığı ünlü tiyatrosunun bulunduğu ana caddesinde, yüksek yapılı çift atların koşulduğu landonlar, faytonlar, sabahlara kadar tırısla gider gelir, kadınlı erkekli gülüşmelerin yaşama sevinci taşan yankıları kalırdı arkalarında. Böylesine coşkulu yaşam tutkunu bir kentin, siyasal atılımlarda da en önde yer alması olağandı. Nitekim, eğlence yaşamının odağı olduğu kadar, tıpkı Avrupa'nın Paris'i gibi Manastır da Balkanların özgürlük düşüncelerinin odağı oldu. 1890'larda sarayın baskısından yurtdışına göçen, Paris'e yerleşen Jön Türklerin yurt içinde en güvenli merkezi Manastır'dı. Özellikle Manastır Askeri İdadisi, İstanbul Tıbbiyesi, Mülkiyesi ile birlikte Abdülhamit yönetimine, monarşiye baş kaldıran en önemli devrim yuvalarından biri oldu. Sayısız kurbanlar verdi. Tutuklanan öğrencilerinin kimi Trablusgarp'a, Suriye'ye sürüldüler; kimi sürülmekle de kalmayıp orada hapis cezalarına çarptırıldılar. Sonunda monarşik yönetime silahlı baş kaldırma Manastır'da patladı. Kolağası Niyazi Bey, 3 Temmuz 1908'de, 150 kişilik birliğiyle Manastır'ın kuzey batısında Resne'de dağa çıktı. Onun bu ayaklanmasını üç beş gün içinde bölgede yenileri izledi. Ayaklanmaları bastırmakla görevlendirilen Şemsi Paşa, 8 Temmuz günü saraya telgraf çekmek için girdiği Manastır postanesinden çıkarken genç bir subay tarafından vurularak öldürüldü. 150 kişi ile dağa çıkan Niyazi Bey, yirmi gün sonra kendisine katılan Türk, Arnavut, Bulgar, Rum, Sırp gönüllüleriyle iki bin kişiyi bulan birliğinin başında Manastır'a indi, kenti teslim aldı. Ertesi gün, 24 Temmuz 1908'de Abdülhamit, meşrutiyeti ilân etmek zorunda kaldı.*" (s. 126)

Bu anlatılanların, romandaki kurgu ile ilgisi, Zülfikâr'ın yetiştiği zemini, destanlaşacak kişiliğine uygun bir ortamı buluşu ile ilgilidir.

Romanın ikinci bölümü seferberliğin ilân edilmesi haberiyle başlar. Bu haber Zülfikâr için büyük bir mutluluk demekti. Zülfikâr ve arkadaşları gönüllü asker yazılırlar. Askere alınmak o kadar kolay değildir. Aylarca İstanbul'dan haber beklenir. Eleviş, Zeleniç, Ispansa, Muralar gibi yakın köylerde oturan Türk gençlerine haber ulaştırır Zülfikâr Bey. Askerlik şubesi başkanının Zülfikâr ve arkadaşları için söyledikleri sözler, Balkan Savaşı'nı yaşayan bütün gençlerimiz içindir:

"*Sizler gibi helâl süt emmiş vatansever, mert çocukları oldukça bu ulus yenilmez! dedi. Bir iki muharebeye giderek bir savaş kaybetmek yenilmek değildir, sizin gibi yürekli çocukları olan uluslar için!..*" (s.162)

Savaş, Makedonya'daki Türkler için tam bir felâkettir. Hemen hepsi göçe zorlanırlar. Necati Cumalı'nın aşağıdaki satırları onların hangi zor şartlarda göç ettiklerini, roman kurgusu içersinde de olsa, hissettirmektedir:

"*Gramos dağlarını aşıp Nestoran'a doğru inerlerken, aşağılarda dört bir yana giden bütün geçitlerin, makilikler arasında kıvrıla kıvrıla ovaya ulaşan dağ yollarının benek benek göç kolları ile dolu olduğunu gördüler. Savaş üç gün içinde bölgede yaşayan bütün Türkleri göçebe etmişti. Yollardaki benekler ağır ağır kımıldıyor, göç yolları güneydoğudan kuzeybatıya doğru akıyordu. Onlar ise kuzeyden iniyorlar, göçenlerin geldiği yöne doğru ilerliyorlardı. Yolları üstünde karşılaştıkları göçmenlerin çoğu, bir eşek yükü eşya, yedeklerinde çektikleri bir keçi ile çıkmışlardı yol. Kadınlar kucaklarında bebekleri, erkekler omuzlarına bindirdikleri küçük çocuklarıyla yol almaya çalışıyorlardı dinmeyen sağanak yağmur altında. Bir göç kolunda yaşlı*

babasını sırtına almış genç bir erkek gördüler. Yol kıyısına atılmış sofra tahtaları, ayran dibekleri tencereler kazanlar görüyorlardı sık sık. Yürüyecek, ayakta duracak gücü kalmamış, yol kıyısına yığılmış inleyen yaşlıları, ağlayan çocukları, yüklü hayvanların semerlerinde eşyaları atarak boşalttıkları yere, kucaklayıp bindirmeye çalışanlarla karşılaşıyorlardı." (s.185-186)

Zülfikâr ve arkadaşları, Niyazi Bey grubuna katılırlar. Zülfikâr savaşta yaralanır. Savaşın yol açtığı tahribatı, ancak o zaman görme imkânı bulur. Yaklaşık yüz elli bin insanımız şehit olmuştur.

Goriçka, Görce, Florina, Biliste Zülfikâr'ın dolaştığı mekânlar olarak dikkati çeker. Manastır ve Selanik de dönemin eğlence, kültür ve düşünce merkezleridir.

Savaş sonrası mekânın görüntüsü, romanın başında yaşama sevincinin hâkim olduğu dönemden oldukça farklıdır. Savaşın taşıdığı hüzün ve karamsarlık sanki mekânın kendisine de geçmiş gibidir:

"*Dikleşerek Verno Dağı'nın yükseklerine varıyordu tuttuğu keçi yolu. Dağın tepeleri hâlâ karlıydı. Kayalıkları, koyu gölgeli derin çizgileri, tepelerindeki karlarla, beyaz namaz takkeli yaşlı adamları hatırlatıyordu uzaktan. Perşelevitsiya'yı gördüğü yerde, Florina gerilerde, dağın kıvrımları arkasında kalmış, gözden kaybolmuştu. Bulunduğu yere gelinceye kadar yolu üstünde karşılaştığı tek insan küçük Kerim'di. Yokuşu tırmandıkça artık sadece dağın sürekli yerleşik canlıları arasında geçiyordu yolculuğu. Yükseklerde dolanan kartallar, şahinler, aşağıda çalılar arasından havalanan çulluklar, adımlarının sesinden ürken keklikler, fırlayan tavşanlar, yolun üstünde durup sağına soluna baktıktan sonra karşıya geçen tilkiler, çakallar. Arada bir bütün dağ yollarında olduğu gibi otlar arasından hışırtılarla çıkıp bir iki adım önünden kayıp giden iri yılanlar!..*" (s.389)

İşte Zülfikâr bu dağlarda yakar hürriyet meşâlesini. Sonunda içten gelen bir ihanetin kurbanı olsa da.

Devir veya çağ romanı diye de yorumlayabileceğimiz *Viran Dağlar* romanında, Makedonya'da toprak sahibi olarak yaşamış Zülfikâr'ın hürriyet mücadelesi, tarihî persepektif de hareket noktası alınarak dikkatlere sunulmaktadır. 1890'lı yıllardan 1920'lere kadar gelen bir zamanda Balkanların unutulmuş panaroması niteliğindedir bu roman. Daha doğrusu Balkan Türklerinin insanca yaşamak mücadelesinin.

Necati Cumalı ve Makedonya

Necati Cumalı Makedonya hakkında, *Viran Dağlar*'da anlattıklarını *Makedonya 1900* adlı, hikâyelerini topladığı kitabında da dile getirmektedir. Daha doğrusu, *Makedonya 1900*'de anlattıklarını, *Viran Dağlar*'da bir roman hâline getirmiştir. Cumalı'nın Makedonya hakkında anlattıkları, onun anne ve babasından dinledikleridir. Aslında iki kitap birbiriyle ilişkilidir. *Evimiz* adlı hikâyede karşımıza çıkan Kurşunlu Camii, *Viran Dağlar*'da da vardır. Bu bakımdan denilebilir ki, Necati Cumalı, *Viran Dağlar* ve *Makedonya 1900*'de, yakın çevresinden duyduğu yaşanmış gerçekleri, muhayyilesinde kurgulayarak anlatmaktadır.

Evimiz adlı hikâyede mütevazı, geleneksel çizgilerde yaşayan bir aile ile karşılaşırız. Bu, öyle zannediyoruz ki, Makedonya'daki bütün Türk ailelerine has yaşama tarzıdır.

Viran Dağlar'da Zülfikâr'ın efsanevî kişiliği çevresinde romanını oluşturan yazar, *Makedonya 1900*'deki hikâyelerinde, bir bakıma kendi ailesi çevresinde, huzurlu yaşamak isteyen kendi hâlinde insanların dünyasını dile getirir. "*Babam*" adlı hikâyede, Türklerin Manastır kentindeki hayatı, anlatıcının dedesinin evi hareket

noktası alınarak anlatılmaktadır. Baba, zamanını Kur'an okuyarak geçirmekte, böylece mutlu olmaktadır. Bu ev, tam bir eğitim yuvasıdır. Zaten "*Evimiz*", "*Babam*", "*Dayım*" adlı hikâyeler, bir çocuğa ait hatıra niteliğindedir. Bu ev ve aile, kökünden koparılarak Urla'ya getirilecektir. Bir bakıma da, tabiatla başbaşa süren mutluluk sona erecektir.

"*Kurt Kan*"da dağa çıkan Sadettin'in sevgisi, "*Bazen Bir Savcı*"da, Türklerin üzerinde oynanan çirkin oyunlar anlatılır. Bu tür vak'alar *Viran Dağlar*'da, bazen değiştirilmiş isimlerle de karşımıza çıkar.

"*Dila Hanım*" adlı hikâye, *Viran Dağlar*'da Zülfikâr'ın babası Rıza Bey'in hikâyesine benzemektedir. Cumalı, *Makedonya 1900*'de aynı konu çevresinde oluşturduğu hikâyelerini, *Viran Dağlar*'da tek bir vak'a çevresinde bir araya getirmiştir. *Viran Dağlar*'da Balkanlar ve Makedonya için anlatılanlar aynıyla *Makedonya 1900* hikâyelerinde de bulunmaktadır.

NECATİ CUMALI VİRAN DAĞLAR AND MACEDONIA

Yakup ÇELİK*

Abstract

Born into a family emigrating from the Balkans to Turkey, Necati Cumalı devotes his novels to various problems of the people of Aegean region. He narrows his focus to Macedonia in macedonia 1900 and Viran Dağlar in which he tells the unique structure of Macedonia and its people who have fully adopted the rural and pastoral lifestyles in the form of a fictitious text. Zülfikar Bey, being one of the protagonists in Viran Dağlar can be regarded as a symbol of the survival attempts of the Turkish identity in the Balkans.

Key Words: Necati Cumalı, Viran Dağlar, Macedonia

* Assoc. Prof; Başkent University, Faculty of Education

DEVLET YÖNETİMİNDE ADALETİN YERİ VE KLASİK TÜRK ŞİİRİNE YANSIMASI

Abdulhakim KOÇİN*

Özet

Devleti ayakta tutan adalettir. Bu yüzden devlet yönetimi ile ilgili yazılan kaynakların tamamında adalet konusu ağırlıklı olarak yer almış ve adalet mülkün temeli sayılmıştır. Klasik şiirimizde ve onu besleyen kaynaklarda da bu konuya büyük önem verilmiştir. 15. ve 16. yüzyıllarda yazılan şiirlerde genellikle hükümdarların uygulamaları alkışlanmış, adaletin yerine getirildiği belirtilmiş iken 17- 19. yüzyıllarda Osmanlı devletinde yaşanan sosyal, siyasal ve ekonomik bunalıma paralel olarak adalet sisteminde meydana gelen çürümeler üzerine klasik şiirimizde 15. ve 16. yüzyıllarda görülen övgü ve alkışlar yerini kısmen tenkide ve öfkeye bırakmıştır.Bu makalede klasik dönem şairlerinin şiirlerinden örnekler verilerek konuya bu tarz yaklaşımları incelenmiştir

Anahtar Sözcükler: Adalet, klasik şiir, devlet, yönetim

Giriş

Haksızlığa karşı tepki duymak, meydana gelen haksızlığı ortadan kaldırmaya çalışmak, insanlar arasında var olan ortak bir duygudur. Bu duygunun adı adalettir ve bu adalet duygusunun tatmin edilmesi, toplumda kabul edilen kuralların uygulanmasıyla mümkün olur. Aristoteles, Politika adlı eserinde adalete vurgu yaparken şöyle der*: "Erdemsiz insan, varlıkların en vahşisi, en adalet bilmeyenidir... Adalet devletin orta direğidir; çünkü siyasal topluluğun temeli haktır ve hak neyin adaletli olduğuna karar vermenin ayracıdır"* (Tuncay, 1990, 10).

Genel anlamda Türk edebiyatına, özellikle de klasik Türk şiirine baktığımızda devleti yönetmenin bir sanat olduğu görüşünün öne çıktığını görürüz. Bilindiği üzere yeryüzünde devlet yönetme sanatını icra edenler hükümdarlardır ve onların da âdil olmaları beklenir. Orhan M. Çolak'ın belirttiği gibi (2003, 339), halkın yüzyıllar boyunca idarecilerden istediği tek şey adalet olmuştur. Âdil hükümdarlar zamanında rahat mutlu bir yaşam sürdüren halk, adaletten uzak zâlim hükümdarların yönetimlerinde ise, sıkıntı yaşamıştır. Bu durumu yakından gören düşünürler, şairler ve yazarlar, ideal bir hükümdarın ya da en uygun devlet yönetiminin nasıl olması gerektiğini gösteren siyasetnâme türü eserler kaleme alarak her fırsatta hükümdarlara, idarecilere adaletli davranmalarını, yürürlükteki kanunlara ve hukûka uymalarını tavsiye etmişler; devleti ayakta tutanın adalet olduğunu anlatmaya çalışmışlardır. Ancak bu durum siyasetnâmelerle sınırlı kalmamıştır. Genel anlamda klasik Türk şiiri ve bu şiirin beslendiği kaynaklar da adalet mekanizmasına ruh vermişlerdir. Bu kaynakların başında Kur'an- ı Kerim ve hadis-i şerifler gelir.

Bilindiği üzere devletler belli felsefî ilkelere göre yönetilirler. Klasik şiirimizin doğup geliştiği Osmanlı devletinin felsefî ilkeleri de genel anlamda İslami ilkelere dayanır ki, bu ilkeler ayet ve hadislerle ortaya konmuştur. Adaletle ilgili olarak Kur'an-ı Kerim'de yer alan ayetlerden bir-ikisinin anlamı şöyledir:

* Yard. Doç. Dr.; Zonguldak Karaelmas Üniv., Ereğli Eğitim Fakültesi, Öğretim Üyesi

"Muhakkak ki, Allah, adaleti, iyiliği, akrabaya yardım etmeyi emreder; çirkin işleri, fenalık ve azgınlığı da yasaklar. O, düşünüp tutasınız diye size öğüt veriyor" **Kur'an-ı Kerîm**, Nahl sûresi (16):90 (Özek ve ark., 1993, 276).

"*Allah size, mutlaka emanetleri ehli olanlara vermenizi ve insanlar arasında hükmettiğiniz zaman adaletle hükmetmenizi emreder. Allah size ne kadar güzel öğütler veriyor! Şüphesiz Allah her şeyi işitici, her şeyi görücüdür"* **Kur'an-ı Kerîm**, Nisa sûresi (4):135 (Özek ve ark., 1993, 173).

"İşte onun için sen(tevhide) davet et ve emrolunduğun gibi dosdoğru ol. Onların heveslerine uyma ve de ki: Ben Allah'ın indirdiği kitaba inandım ve aranızda adaleti gerçekleştirmekle emrolundum. Allah bizim de Rabbimiz, sizin de Rabbinizdir. Bizim işlediklerimiz bize, sizin işlediklerniz de sizedir. Aramızda tartışılabilecek bir konu yoktur. Allah hepimizi bir araya toplar, dönüş de O'nadır" **Kur'an-ı Kerîm**, Şûrâ sûresi (42):15 (Özek ve ark., 1993, 483).

Yukarıda birinci sırada mealini verdiğimiz Nahl sûresinin 90. ayetinde görüldüğü üzere Allah genel anlamda kullarını, özel anlamda ise, hükümdarları adalete ve ihsana çağırır. Aynı şekilde diğer âyetlerin meallerinde de yine görüldüğü üzere hak ve hukûkun korunması, insanlar arasında adaletle hükmedilmesi hususu, klasik şiirimize kaynaklık eden Kur'an-ı Kerîm'in titizlikle üzerinde durduğu prensiplerden biridir. Bu durum Hz. Peygamber'in hadisleriyle de pekiştirilmiştir. Bu hadislerden birikisini örnek olarak verebiliriz:

"Yedi kimse*yi Allah Teâlâ kendi gölgesinden başka gölge bulunmayan kıyamet gününde, gölgesinde barındıracaktır. Bunlar, adaletli devlet reisi, Rabbine ibadet ederek yetişen genç..."* (Kandemir ve ark., 2005, 37-38).

"Verdiği hükümlerde, ailesinin ve halkın yönetiminde adaletli davranan yöneticiler, kıyamet gününde Allah Teâlâ'nın yanında nurdan yüksek koltuklar üzerinde otururlar" (Kandemir ve ark., 2005, 40).

"Cennetlikler üç gruptur. Bunlar, adil ve başarılı devlet başkanı, yakınlarına ve müslümanlara karşı merhametli ve yufka yürekli olan kişi, ailesi kalabalık olduğu halde haram kazançtan sakınıp kimseden bir şey istemeyen adamdır" (Kandemir ve ark., 2005, 43).

Adaletle ilgili olarak verilen bu ayet ve hadislere benzer daha pek örnek verilebilir. Ancak bir makale düzeyinde yapılan bu çalışmada bütün bunları zikretmemiz mümkün olmadığı gibi, gerekli de değildir. Kur'an-ı Kerîm âyetlerinden ve hadislerden bu şekilde alıntı yapmamızdaki amaç da klasik şiirimize kaynaklık eden bu iki güçlü kaynakta adalete nasıl vurgu yapıldığını, özellikle yöneticilerin, hükümdarların adaletin sağlanmasına nasıl me'mur kılındıklarını, hakkın sahibine verilmesinden ve hukûkun yerine getirilmesinden ne derecede sorumlu tutulduklarını tespit etmektir.

Klasik şiirimize baktığımızda bu hadislerden bazılarının anlamı kimi zaman şairlerimiz tarafından manzum alarak da verilmiştir. Bu durum, hadislerin şiirimize yansıması bakımından dikkat çekicidir. Söz konusu bu örneklerden biri Fuzuli'ye aittir. Fuzûlî, "*Bir günlük adalet, kırk senelik ibadet gibidir"* (Karlığa/Çetiner, 1994, 1741) hadisinin, kaynağını tespit edemediğimiz farklı bir rivayetine telmihte bulunarak şöyle der:

"Bir verâ ehli eğer kılsa 'ibâdet yüz yıl
Saat-i 'adlce vermez eser-i kurb-i Hüda" (Cunbur, 1969, 7)

Defterdar Sarı Mehmet Paşa da Fuzûlî gibi, yukarıda örnek olarak verdiğimiz hadisin yine farklı bir rivayetine telmihte bulunarak şöyle der:

"Hakim olan kimesne bir saat
Emr-i Hakk üzerine kim adalet ide
Ola mı bu sevâb-ı 'âdil
Ki o yetmiş sene ibadet ide" (Uğur, 2001, 72)

Yukarıda verilen bu ayet ve hadisler ile bunların manzum meali niteliğindeki beyit ve dörtlüklerin yanı sıra konu olarak devlet yönetimini ele alan siyasetnâmelerin hemen tamamında da adalet konusuna vurgu yapılır. Bunlardan biri olan *Gülşen-i Mülûk* adlı siyasetnâmede Zaifi, hükümdarın halka adaletle ya da faziletle hükmetmesini, onun Allah'ın birliğine inanmasının bir şartı olarak görür:

"Allah celle ve alâ hazretin şöyle yegâne bil ki, anı bî-nazîr bilmede nazîrün olmaya ta ki, hak tevhidi yerine getürmiş olasın ve Allah Te'âlâ hazretini yegâne bilmek oldur ki, bendelerine iki işün birin idesün: Adl ya fazl.

'Adl oldur kim sarih-i hakka tabi' oluben
Hayra hayr u şerre şerr ile cezasın idesün

Lîk yavuzlara eylük eylere her zaman
Eylük itsen cennet-i firdevs-i adne gidesün" (Zaifi, h.962, 165/b)

İslâmî dönem Türk edebiyatının elimizde bulunan en önemli eserlerinden biri olan, konu itibarıyla da ideal devlet, ideal hükümdar, ideal yasa ve ideal yönetim biçimini ortaya koyan Kutadgu Bilig' de doğru yasayı temsil eden "hükümdar" yerine "bey", "hükümdarlık" yerine "beylik" kelimelerinin kullanıldığını, adalet kavramının ise, *"doğru yasa"* ve bu doğru yasayı *"doğru yürütmek"* şeklinde algılandığını görürüz:

"İdi edgü beglik takı edgürek
Törü ol anı tüz yorıtgu kerek"

"Bey, beylik iyidir(fakat) daha iyisi y*asadır(törü); onu düz(doğru) yürütmek gerekir"* (Dilaçar, 2003, 96).

Hükümdarın çıkardığı kanunların doğru olması ve kendisinin de zalim olmaması gerektiğini savunan Kutadgu Bilig yazarı Balasagunlu Yûsuf Has Hacip, bir başka beytinde de şöyle der:

" Törü t*üz yorıtgıl budunka köni*
Künüñ edgü bolgay könilik küni"

"Yasa düzenle, halkı doğru yürüt ki günün iyi olsun doğruluk (kıyamet) gününde" (Dilaçar, 2003, 104).

Karahanlı Türkçesinin temel eserlerinden ve yine İslâmî dönem Türk edebiyatının ilk nümûnelerinden olan *Atâbetü'l-Hakâyık*'ta da adalet kavramına vurgu yapılmış, ve eserin yazıldığı dönemde hükümdar olduğu anlaşılan Büyük Emir Muhammed Dâd İspehsâlâr Bey'in sahip olduğu erdemler sayılırken bunlardan birinin adalet olduğu şu şekilde dile getirilmiştir:

"Siyaset riyaset kiyaset kerem
Ziyadet ula 'adl eşit uk munı" (Arat, 1992, 46)

"Siyaset, riyaset, kiyâset, kerem (ve bunlara) adaleti ekle; bunları işit ve anla" (Arat, 1992, 84).

Klasik Türk Şiirinde Adalet

Mustafa İsen'in de belirttiği gibi, çok eski çağlardan beri güzel sanatlar, özellikle de şiir, yöneticileri övme görevi üstlenmiştir (İsen ve ark, 2002, 91). Ancak hükümdarlar doğruluktan, adaletten ayrılıp halka zulüm yapmaya başladıklarında ilk karşı çıkıp onları uyaranlar, halkı bu hususta bilinçlendirenler de yine onlar olmuşlardır.

"Ben gelmedim da'vî içün benim işüm sevi içün" diyen ve Türk edebiyatında ilk divan sahibi olan Yunus Emre bile adalet terazisinde bir eğrilik gördüğünde kadı olsun sultan olsun tenkit etmekten kaçınmamıştır:

"Eğriliği yaydan eğri toğrılığı okdan toğrı
Bu şehir içinde uğrı hem kadı hem sultan nedir" (Kurnaz, 1993, 262)

Çağının tanığı olan Yunus Emre'nin bu tenkitlerinden yeri geldiğinde sadece kadı ve sultanlar değil, haktan, adaletten ve insanî değerlerden uzaklaşan hocalar ve halk da nasibini alır:

"Peygamber yirine geçen hocalar
Bu halkun başına zahmetlü oldı

Tutulmaz oldı Peygamber hadisi
Halâyık cümle Hak'dan utlu oldı" (Kurnaz, 1993, 263)

Tasavvuftan önemli ölçüde etkilenen klasik Türk şiirine baktığımızda yeryüzündeki hükümdarlığın mutlak olmadığını, mutlak hükümdarlığın Allah'a ait oduğunu ve hakiki anlamda hükümdarın O olduğunu görürüz. Klasik şiirde vasıfları belirtilen hükümdarlar ise, *"zıllu'llah"*tır; Allah'ın yeryüzündeki gölgesidir. Bu sebeple yeryüzünde adaleti sağlamada birinci derecede hükümdar sorumludur. Klasik şiirin kurucularından sayılan Ahmed-i Dai bu hususu şu beyitle ortaya koyar:

"Çünki zıllu'llâhi fi'l-arz oldı zâtı 'adl ile
Hak aña tefvîz idüpdür hükm ile ferman bugün" (Özmen, 2001, 10)

Ahmed-i Daî, bir başka beytinde de virâneleri adaletle ma'mûr edenlerin gizli hazineyi bulacağını ve cihan mülküne hükümdar olacağını söyler:

"Şâh olur mülk-i cihâna bulur ol genc-i nihân
Her ki ma'mûr ide ol 'adl ile virâneleri" (Özmen, 2001, 226)

Daî, kazanılan zaferlerin de adaletle alakalı olduğunu düşünür. Ona göre döneminin hükümdarı adaletle hükmettiği için ordusu hangi yana azm ederse Allah'ın yardımı ona yoldaş olur:

"Kankı yana kim 'azm ide bu leşker-i mansûr nusret ana yoldaş ola
Çün 'adl i*ledür devletinüñ nâm u nişânı te'yid-i Hudâ'dan"* (Özmen, 2001, 6)

Cem Sultan ise babası Fatih Sultan Mehmed için yazdığı kasidede, babasının adalete çok büyük önem verdiğini, bu yüzden bütün dünyanın şen olduğunu, hiç kimsenin kimseye zulüm etmediğini belirtir:

"Cihân 'adli-y-ile hurremdür anuñ
Zemân lutfi-y-ile bî-gamdur anuñ

Şu resme 'adl ider kim hîç merdüm
İdemez kimseye hergiz tazallüm" (Okur Meriç, 1997, 397)

Cem Sultan, yine babası Fatih Sultan Mehmed için yazdığı bir başka kasidesinde onun adalete verdiği önemi şu şekilde açıklar:

"Fikr-i ferâsetünle mülkün sarâyı ma'mûr
Dest-i adaletüñle devlet esâsı muhkem" (Okur Meriç, 1997, 303)

Fatih döneminde yaşayan ve onun dönemindeki adalete şahitlik eden bir başka şair klasik Türk şiirinin en önemli isimlerinden biri olan Ahmet Paşa'dır. O, dönemin hükümdarı Fatih Sultan Mehmet için yazdığı bir kasidede güneş doğunca yıldızların kaybolması olayını onun adaleti devrinde güneşin peştemalsiz suya girmesi durumunda yıldızların gözlerini yumduğu şeklinde düşünerek adalete vurgu yapar. Ahmet Paşa'ya göre Fatih Sultan Mehmet zamanında adalet ya da bir başka ifade ile asayiş o kadar sağlanmıştır ki, gözler bile günah işlemekten kaçınmaktadır:

"Ahd-i 'adlüñden yumarlar cümle ılduzlar gözin
Gir*düğince çeşme-i kâfüra bî-mîzer güneş"* (Alpaslan, 1987, 34)

Buna benzer bir ifade biçimi 16. yüzyıl şairlerinden Hayâlî Bey'de de görülür. Hayâlî Bey de Sultân Süleymân'a yazdığı bir kasidede kendisinin adaletli hükümranlığında bir kurdun bir koyunu çobansız bulması durumunda bile zarar vermeyeceğini, pençelerini ancak onun tüylerini taramak için kullanacağını belirtir:

"Gûsfendi adlin eyyamında bulsa bî-çoban
Şâne eyler mûyuna ser-pençesin gürg-i gurrîn" (Tarlan, 1992, 62)

Klasik şiirimizin dikkate değer isimlerinden olan Usulî de kâmil insanların, adaletle hükmeden yöneticileri meyvalı ağaca benzettiğini söyler. Öyle ki, sayesinden hoş geçindikleri halde kendisini taşlayan insanlara bile lutufta bulunurlar:

"Bazı kâmiller kelâm edip buyurmuşlar hemân
Adil olan beglere benzer dıraht-ı mîvedâr

Halk-ı 'âlem sâyesinde hoş geçip yer ni'metin
Kendiye taş atana lutf u kerem eyler nisâr" (İsen, 1990, 68)

Daha çok lirik bir şair olarak şöhret bulan Fuzûlî de adalet kavramına sık sık vurgu yapar. Kanuni'nin 941(30 Kasım 1534)'de Bağdad'ı savaşsız feth etmesi üzerine

"Geldi burc-i evliyaya pâdişâh-ı nâmdar" mısraıyla tarih düşüren Fuzûlî (Mazıoğlu, 1997, 242), Bağdat'ta sağlanan adaleti şu mısralarla dile getirir:

*"Sevâd-ı buk'a-i Bağdâd çeşm-i heft kişverdü*r
Çerâğ-ı merdümi nûr-i 'adaletden münevverdür

Kamu etrafına âb-ı hayât-ı 'adldür cârî
Cemî'-i ehline tevfîk-i cem'iyyet müyesserdür" (Cunbur, 1969, 6)

Bu beyitlerle dönemin hükümdarını alkışlayan Fuzûlî'nin meşhur *Şikayetname*'si (Karahan, 1948) ise döneminin sosyal olaylarını tenkit etmekten ziyade kendisinin yaşadığı olumsuz bir hadisenin yankısı olarak kabul edilmelidir.

Bilindiği gibi, Allah'ın isimlerinden biri Âdil'dir. Bu sebeple de hükümdarlarda ilk aranan özellik bu olmuştur. Çünkü Âdil olan Allah tarafından kendilerine saltanat tacının verilmesi, dünyaya adaletli bir düzen getirmeleri, yaratılanlara adaletle hükmetmeleri sebebiyledir. Fuzûlî bu hususu şu şekilde dile getirir:

"Nazm-ı dünya sebebi saltanat-ı 'âdildür
A'del-i hulkını Hak nâzım-ı eşya eyler" (Cunbur, 1969, 6)

Fuzûlî'ye göre 'adalet makbul bir ibadettir ve bu ibadeti yerine getiren, dünyaya adaletle nizam verenin bu davranışı karşılıksız kalmaz; âdil olan Allah, böyle bir hükümdarın kadrini mutlaka arttırır: "Adl bir makbul taatdur ki kalmaz ecrsüz'Adilün elbetde kadrin arturur Perverdigâr" (Cunbur, 1969, 7)

16. yüzyıldan sonra yazılan özellikle siyasetnâme türü eserlerde sık sık adaletin sağlanamayışından şikâyet edilir. Söz konusu bu tarz siyasetnamelerden biri Koçibey Risalesi'dir. Koçibey'in ifadesine göre adalet mekanizmasının bozulmaya başlaması, *Kunûn-ı Kadîm*'e ilk muhalefet, Kanûnî'nin son döneminde başlar (Arslantürk, 1989, 100). Ancak bu durum, karşılaştığı en ufak bir yanlışı, en sert üslûpla hicveden Nef'î'nin şiirine pek yansımaz. O, döneminin hükümdarı Sultan IV.Murad'ın Edirne'ye gelişini alkışlarken adaletine vurgu yapar:

"Merhaba ey pâdişâh-ı 'âdil ü 'âlî-nejâd
Oldı teşrifüñle şehr-i Edrene reşk-i bilâd" (Ocak, 1991, 10)

Nef'î'nin yaşadığı dönemde hükümdarların sağladığı adalet sebebiyle kurdun, arslanın, şahin ve akbaba gibi vahşi, yırtıcı hayvanların huyu da değişmiştir. İsmail Ünver'in *"Övgü ve Yergi Şairi Nef'î"* adlı makalesinde örnek olarak verdiği şu beyitler bu hususu gözler önüne serer:

"Her memleket ki adli mürebbî ola aña
Ab u hevâsı gürge hisâl-i şubân virür
-
Ger olsa şâmil-i ahvâl-i murgân-ı hevâ adli
İderdi kebk-i ra'nâ çeşm-i şâhîn üzre reftârı
-
Ol kadar âsûde âlem sâye-i adlinde kim
Hâbgâh eyler gazâle pehlu-yi şîr-i neri
-
Ger olsa intizâm-ı hükm-i adli âleme sârî
Olurdı mâde-âhûyile şîr-i ner zen ü şehver
-
Ger olsa feyz-i hükm-i adl ü dâdı âleme şâmil
İderdi beççe-i kebk-i derî şehbâz ile bâzî" (Ünver, 1991, 48)

Nef'î'nin bu tarz söyleyişlerine çağdaşı Şeyhülislâm Bahâyî Efendi'nin şiirlerinde de sıklıkla rastlarız. Bahâyî'nin ifadesine göre, yıkık dökük bir saraya benzeyen bu dünyayı adaletiyle imar eden dönemin hükümdarı Murad Han zamanında onun adalet fermanını koluna takan bir karıncanın pençesi, panter ve kaplanın pençesini burardı:

"Hudâygân-ı cihân Hân Murad kim 'adli
Serây-ı köhne-i dünyâyı eyledi ma'mûr

Eğer ki nüsha-i adlin edeydi bâzû-bend
Burardı pençe-i kebr ü pelengi pençe-i mûr" (Tolasa, 1979, 46)

Ne var ki, XVII.yüzyılda durum bu şekilde değildir. Altı cilt halinde yazılan Naima tarihinde de belirtildiği üzere (Arslantürk, 1989), bu yüzyıl Osmanlı devletinin iç ve dış darbelerle siyasi ve ekonomik açıdan olduğu gibi, adalet sisteminde de sıkıntıların yaşandığı bir dönemdir. Bu yüzden böyle bir dönemde klasik şiirimizde bu tür beyitlerin yer alması, Nef'î, Şeyhülislâm Bahâyî gibi şairlerin, dönemin hükümdarlarını bu şekilde övmeleri, onların yeryüzünde fitne ve fesadı ortadan tamamen kaldırdıklarını ve adaleti sağladıklarını söylemeleri, İsmail Ünver'in de belirttiği gibi (Ünver, 1991, 49), ancak bir temenni olarak değerlendirilebilir. Nitekim, divan katipliği, ordu-yı hümâyun kadılığı yapmış olan Veysi'nin şiirlerinde bu durum gözler önüne serilmektedir. Devletin gidişatından memnun olmayan Veysi, dönemin hükümdarı I.Ahmet'e sunduğu kasidede Osmanlı devletinin başkenti İstanbul'da yaşayan halka,

"Eyâ ey kavm-i İstânbûl bilüñ tahkîk oluñ âgâh
İrişür nâ-gehân bir gün size kahr-ile hışmullah" (Kut Alpay, 1989, 171)

biçiminde seslendikten sonra halkın, kadıların ve mahkemelerin bozuk, içler acısı durumunu, yaşanan adaletsizliği sert bir biçimde tenkit eder:

"Yetîme şefkat itmezsiz alursuz göz göre mâlın
Degül mi hâzır u nâzır buna râzî mıdur Allâh

Ne şer'ullâha tâbi'siz ne hod kânûna kâ'ilsiz
*Cihânı dürlü bid'*atle fenâya virdiñüz vallâh

…
Kuzât ahvâlini dirseñ ne mümkindür beyân itmek
Eger hasmuñ ise kâzî endi yarıcuñ Allâh

Kurup bir dâm-ı tezvîri dimişler mahkeme adın
Kanı seccâde-i Ahmed kanı ahkâm-ı şer'ullâh" (Kut Alpay, 1989, 171)

Daha sonraki beyitlerde layık olmayanların devletin kritik makamlarına getirildiğini, dürüst olanlara şüphe ile bakıldığını, bu yüzden I.Ahmed'e vezirlere itimat etmemesi gerektiğini önerir ve adaletle hükmetmesi durumunda Allah'ın onu hatalardan koruyacağını söyler:

"Nedendür böyle hâ'inler emânet sâhibi olmak
'Aceb hîç ehl-i İslâm'da bulunmaz mı emînu'llâh
Hudâ saklar hatâlardan 'adalet eyleyen şâhı
Ve hem dünyâ ve 'ukbâda olurlar fî-emânillâh
Vezîre i'timâd itme benüm devletlü hünkârum
Olardur düşmeni dînüñ olardur devlete bed-hˇâh" (Kut Alpay, 1989, 172)

Onun tenkit oklarından, adalet sisteminin bozulmasında payı olan paşalar, ağalar, subaşılar, kazaskerler gibi hemen bütün meslek mensupları nasibini alır:

"Bozulmasına dünyânuñ sebeb paşalar ağalar
Fesâd u fit*neye bâ'is bulardur şübhesüz vallah*

Cihânda hırsız u hem yankesici kim durur dirseñ
'Ases başı ile tahkîk subaşıdur inan billah

Bulardan dahi azlemdür efendüm kâzi'askerler
Cihânı irtişâ birle harâba virdiler vallah" (Kut Alpay, 1989, 173)

Ancak bütün bunlardan birinci derecede sorumlu olan hükümdardır ve balık baştan kokar. Fesadın başı malum olduğuna göre hükümdar bunu temizlemek ve adaleti sağlamak zorundadır. Onun ceddi olan Süleymanlar bu mülkü ona emanet etmişlerdir. Bugün adalet ederse yarın makamı *"zıll-ı arşullâh"* olur:

"Balık başdan kokar dirler fesâduñ başı ma'lûmdur
Ne kâdir kimse bir nutka diye hâzâ Kitâbullâh …

Süleymânlar gelüp gitdi nice bu fânî dünyâya
Kanı cedd-i 'izâmuñ pes kime kaldı bu mülküllâh

Bugün 'adl eyleyüp halka i*derseñ lutf u ihsânı*
Yüzüñ ağ olısar yarın makâmuñ zıll-ı arşullah" (Kut Alpay, 1989, 173)

Nef'î'nin I.Ahmet'e sunduğu kasideden onun adaletini övmekle birlikte onun yerine geçen Sultan Osman'ın cülusu sebebiyle yazdığı kasidede ondan söz etmeyip, "Süleyman"ı anması, yukarıda belirttiğimiz "Kanun-i Kadim"e dönülmesini tavsiye eden siyasetnamelerle paralellik arz ettiği gibi, Veysî'nin bu görüşlerine de uygun düşmektedir:

"Süleymân gibi çıhsun tahta her gün adl ü dâd etsün
Pür olsun arsa-ı mahşer gibi meydân-ı dîvânı" (Bilgegil, 1989, 227)

Bu yüzyıla tanıklık eden Nâbî'nin şiirlerinde de dönemin bozuk sosyal ve siyasal durmunu, adalet ve hukûk anlayışını rahatlıkla görebilmekteyiz. İçinde yaşadığı toplumun iç yüzünü bütün detaylarıyla göz önüne serer ve sabah-akşam fakirlerin göz yaşının gıda olduğu bir devlete lanetler yağdırır; bu göz yaşı selinin er-geç devletini yıkacağını belirtir:

"La'net ol devlete kim ola gıdâ
Eşk-i çeşm-i fukarâ subh u mesâ

…
Seyl olur eşk-i ter-i mazlûmân
Devlet ü ömrünü eyler virân" (Diriöz, 1994, 416-417)

Devlet ve saltanatın Allah'ın emaneti olduğunu, devleti yönetmenin ilim ve akılla mümkün olabileceğini belirten Nabi, aşağıdaki beyitlerde adaletin sağlanmasından ikinci derecede sorumlu olan vezirlerle birlikte onları bu makama getiren hükümdarları da tenkit eder:

"Kişver ü saltanat Allâh'ın emânetleridür
Kâbil-i emr gerek ola diyânetde 'alem

'İlm ile 'akl iledür maslahat-i devlet ü dîn
Gör ne buyurdu hadisinde Rasûl-i Ekrem
….
Devleti eylediler böyle perîşân cühelâ
Nice teklîf olunur gürge mürâ'at-i ganem

Vüzerâ olmayıcak 'âlim ü 'âkil olamaz
Mülk ma'mûr mebânî-i hilâfet muhkem" (Diriöz,1994, 400-401)

Senelerce padişahların, sadrazam ve vezirlerin sohbetlerinde bulunan Nâbî'nin bu samimi tenkitlerinden, yukarıda belirtildiği gibi adalet sisteminin bozulmasına neden olan, yardım eden hatta sessiz kalanlar bile nasibini alır. Ancak onun asıl hedefi, hükümdarlar, sadrazam, vezir, şeyhülislâm, vâli, hâkim ve kâdılardır. Çünkü bunlar, alemin düzenini sağlamadan sorumlu "n*izam-ı âlem*"dirler:

"Nâmı fermanda nizâm-ı 'âlem
'Alemüñ nazmın eder kendi 'adem" (Diriöz, 1994, 406)

Ne var ki, bu beyitte de belirtildiği gibi, düzenin bozulmasına sebep olanlar asıl bunlardır. Meselâ bu zümreden olan hakimlerin aradıkları tek şey akçedir. İlmi, irfanı, merhameti, imanı kimse dikkate almaz; alıcı kuş gibi rüşvet peşindedirler, sadece almak isterler:

"Akçadur matlabı hep hükkâmun
Neylesün merhametin îmânun

Yarayan anlara rüşvetle yarar
'İlm ü 'irfân u salâhı kim arar

*Alıcı kuş gibi hük*kâm-i zamân
Almak ister ne iyidür ne yamân" (Diriöz, 1994, 411)

Hukûkun yerine getirilmesi ile görevli olan kadıların halka ettiklerini haşere bile yapamaz. Bunlar, adaleti sağlamaları gerekirken adaleti ortadan kaldırıp, *"rüşvet"*in adını "mahsul" olarak değiştirmişlerdir. Ne yazık ki, yüce hukukun ipi zalimlerin elindedir ve bunlar, hakkı rüşvet, dini mal karşılığında satmaktadırlar:

"Hâdim-i şer' iken amma ki kuzât
Etmez etdikleri zulmü haşerât

…
Rüşvetün adını koymuş mahsûl
Kim ola etmeye mahsûlü kabûl

…
Zaleme destine düşdü hayfâ
Şimdi ser-rişte-i şer'-i garâ

Hakk'ı ibtâl edesin rüşvet içün
Dîni mâle veresin devlet içün" (Diriöz, 1994, 421)

Bu tür uygulamaları halka reva gören kadıların yanı sıra bunların *"buyruldı"* fermanıyla ülkenin farklı bölgelerine dağılan ağa ve paşaların yaptıkları da bu uygulamalardan farklı değildir:

"Ağalar zâlim ü âc ü 'uryân
Vermede her biri mâl almada cân

Kanda ***buyruldı*** *ile etse şitâb*
Vardığı karyenün ahvâli harâb

…
Karye halkını komaz takrîre
Bend eder bulduğunu zencîre" (Diriöz, 1994, 406)

Bütün bu sıkıntılar, devlet idaresinin şer'a(hukûka), kanuna uygun olmamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü hukûk olduğu zaman herkes malından, yerinden emin olur, kimse kimseyi soymaz. Zulüm olmadığı için de re'aya isyan etmez:

"Mâl ü câhından olur herkes emîn
Hasm yok şer'de k'ola gam-gîn

Şer'de kimseyi soymaz 'uryân
Zulm yok k'ede re'ayâ 'isyân" (Diriöz, 1994, 409)

Ancak adaletin sağlanmadığı bir yerde halk durmaz ve adaletsiz bir saltanatın sağlam olması da mümkün değildir:

"Olmasa 'adl re'âyâ durmaz
'Adlsiz çetr-i ikâmet kurmaz

'Adldür asl-i nizâm-i 'âlem
'Adlsiz saltanat olmaz muhkem" (Diriöz, 1994, 410)

Dönemini bu şekilde resm eden Nâbî, adaletin sağlanacağından da umutsuzdur. Çünkü halk buna layık değildir:

"Pâyende kalur niyet eden bî-dâdı
Tez zâ'il olur dâda uran bünyâdı

Halkun harekâtı cezb-i zulm etmededür
Yok hâkim-i 'adle 'asrun isti'dâdı" (Diriöz, 1994, 422)

Nâbî'den çok sonra gelen Ziya Paşa da aşağıdaki beyitte buna yakın bir ifade kullanmaktadır. Allah'ın bir millete mutluluğu takdir etmesi, onu layık görmesi durumunda yönetimi âdil birine vereceğini belirtir:

"Bir milletin olunca mukadder sa'âdeti
Bir 'âdile müfevviz eder Hak hükûmeti" (Bilgegil, 1989, 280)

XVIII ve XIX. Yüzyıllarda yazılan siyasetnâme vb. eserlerde de buna paralel tenkitler yapılmış ve Osmanlı devletinde Kanunî Sultân Süleymân'ın saltanatının son dönemlerinde baş gösteren siyasî ve ekonomik bunalım, merkez ve taşra teşkilatlarındaki çözülmeler, adalet sisteminin bozulması bu yüzyıllarda artarak devam etmiştir. Bu yüzden XV. ve XVI. yüzyıllardaki, düzenin yeniden sağlanması ve adaletin yeniden tesisi için "Kanun-ı Kadîm"e dönülmesini tavsiye eden eserlerin yanı sıra yeni bir bakış açısıyla 1730 yılında kaleme alınıp, I. Mahmud'a sunulan ve ağırlıklı olarak kanunların tatbik edilmemesi, bilgiye ve bilim adamlarına önem verilmemesi, yolsuzluk ve bilgisizliğin artması gibi konulara dikkat çekilen İbrahim Müteferrika'nın Usulü'l-Hikem fi-Nizâmi'l-Ümem (Şen, 1995) gibi eserlere, bu amaçla yazılan layıhalara bu yüzyıllarda daha sık rastlanmaktadır. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren sadrazamların padişahlara zaman zaman verdikleri layıhalarda adalete vurgu yapılmış, adalet sisteminin kuvvetlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Nitekim Sadrazam Sait Paşa 1879'da II.Abdulhamid'e verdiği layıhada şöyle der:

"Devletin gerilemesi, adaletin uygulanmasındaki gevşeklikten ileri gelmiştir. Hıristiyan teba'a arasındaki hoşnutsuzluk da aynı sebeptendir… Haricin müdahaleleri de yine adaletsizliktir. Teba'anın hoşnutsuzluğunu ortadan kaldırmak adalet ile mümkündür" (Taneri, 1981, 229).

Ancak yazılan bütün bu şiirlere, siyasetnâme ve layıhalara rağmen yine de gerekli tedbirler alınmamış, gelişen dünyaya ayak uydurulamamış ve malum son kaçınılmaz hale gelmiştir. Bunun doğal sonucu olarak da klasik Türk şiirinde tenkitler bu gelişmelere paralel olarak artmış, üslûp değişmiştir.

Bazı Hükümdar Şairlerin Şiirlerinde Adalet

Yukarıda adalet kavramıyla ilgili olarak verilen örnekler ve değerlendirmelere bakılacak olursa bunların tamamının adaletin tesisinden birinci derecede sorumlu olan hükümdarlar ve uygulamaları hakkında olduğu görülür. Ancak bilindiği üzere klasik şiirimizin usta isimleri arasında pek çok hükümdar ismi de bulunmaktadır. Bunlar da yazdıkları şiirlerde zaman zaman adalet kavramına vurgu yapmışlardır. Bunlardan biri olan Orhan Gazi daha sonra yerine geçecek olan I. Murad'a adaletle ilgili olarak şu tavsiyelerde bulunur:

"Zuhûr-ı dîni dâim nasb-ı 'ayn et
Vücûdın *hil'atin 'adl ile zeyn et*

Re'âyâ hıfzına sa'y et hemîşe
Şerî'at etba'ına eyle pîşe

Resûlullâh şer'in pîşvâ kıl
Mu'în-i dîn olup nasb-ı livâ kıl

Çü istiklâl buldun saltanatda
'Adalet eyle dâim memleketde" (İsen/Bilkan, 1997, 37-38)

Osmanlı devletinin en kudretli hükümdarı olan Kanunî Sultân Süleyman'ın adalet konusundaki uyarısı ise kendisinedir. O aşağıdaki beyitte kendi şahsına hitap ederek, *"Bugün adaletle hükmetmeye çalış ki, cihan halkı yarın seni hayırla ansın"* der:

"Cehd eyle vü dür*iş eyle bugün 'adl ile sen dâd*
Ferda seni hayr ile kıla halk-ı cihân yâd" (Ak, 1987, 814)

Kanûnî Sultân Süleymân bir diğer beytinde de yine kendine hitap ederek, *"Dünyayı şeriat (hukûk) nuruyla aydınlatmasan bu cihanı baştan başa zulüm ve dalâlet kaplardı"* der:

"İtmesen nûr-ı şerî'atle münevver 'âlemi
Tutar idi bu cihânı ser-te-ser zulm ü dalâl" (Ak, 1987, 44)

Aşağıdaki beyitte ise, gönlüne yönelerek *"Eğer adaletle hükmetmezsen iki cihanda da mahrum olursun"* der:

*"Şâh olup ey dil eger kılmayasın adl i*le dâd
İki âlemde mukarrer olusarsın nâ-murâd" (İsen/Bilkan, 1997, 132)

"Adnî" mahlasıyla şiirler yazan III. Mehmed de kendi yönetim anlayışını şu şekilde dile getirir:

"Yokdurur zulme rızamız 'adle biz mailleriz
Gözleriz Hakkın rızasın emrine kailleriz" (İsen/Bilkan, 1997, 49)

Klasik Şiirde Adalet Konusundaki Model İsimler:

İdeal insan veya ideal toplum oluşturma gayretinde olan şairler, kimi zaman adaletiyle meşhur olmuş tarihi isimleri örnek göstererek hükümdarların bu isimleri model seçmelerini tavsiye etmişlerdir. Bu model isimlerden öne çıkanlardan biri Hz. Ömer, bir diğeri ise Nûşinrevân (ya da Nûşirvân)'dır.

1)Hz. Ömer:

Ahmed-i Daî'nin aşağıdaki beytinde görüldüğü gibi, adalette model alınan isimlerin başında ilk dört halifeden biri olan Hz. Ömer yer almaktadır:

"Sıdk ile Sıddîk olupdur 'adl ü dâd içre 'Ömer
Ol 'Ali heybetlü sultan ibni 'Osmân devridür" (Özmen, 2001, 45)

Kardeşi II.Bayezid'le girdiği mücadeleden mağlup çıkınca Rumeli'ye geçmek ümidiyle şövalyelerin desteğinde Rodos'a, oradan da vatan toprağına bir daha dönmemek üzere ayrılan ve 13 yıl süren sıkıntı dolu bir esaretten sonra Fransa'da vefat eden Cem Sultan da kültür ve edebiyat tarihimizde adaletin temsilcisi olarak anılan Hz. Ömer'i şu şekilde tanımlar:

"Adalet burcınuñ hurşîd ü mâhı
Hilâfet mülketinüñ pâdişâhı

Sirâc-ı dîn ü millet zeyn-i mihrâb
Şeh-i dîn ya'ni 'Ömer ibn-i Hattâb

...
Aña 'adl ü diyânet olmış-ıdı iş
Hemîşe eyle kılurdı o cünbiş" (Okur Meriç, 1997, 286)

Ahmed-i Daî ve Cem Sultan gibi, Nazim de adaleti sağlamada Hz. Ömer'i döneminin hükümdarına bir model olarak sunar ve şöyle der:

"Kasr-ı şer'inde Ebûbekr u Ömer ol şâhın
Dahı Osman u Ali oldular erkân-ı binâ

Biri sıdk ile biri adl ile bî-hemtâdır
Biri hilm ile biri ilm ile ferd u yektâ" (Levend, 1984, 79)

Dönemin hükümdarı ile Hz. Ömer arasında bir benzerlik kuran klasik dönem şairlerimizden bir diğeri ise Nefî'dir. Nefî, döneminin hükümdarı I. Ahmed'e yazdığı bir kasidede onu adalette Hz. Ömer'e benzetir:

"Ol hudâvend-i Ömer-adl ü Alî-sîret kim
Buldı zâtıyla şeref silsile-i Osmânî" (Ünver, 1991, 47)

Nefî, döneminin hükümdarı IV.Murad'a yazdığı bir kasidenin şu beytinde de yine döneminin hükümdarının adaleti sağlamadaki titizliğine işarette bulunur ve onu adâlette Hz. Ömer'e benzetir:

"Dâd-güster dâverâ şahenşehâ dîn-perverâ
Ey hudâvend-i ömer-adl ü ebû Bekr-i'tikâd" (Ünver, 1991, 48)

2)Nûşînrevân:

Klasik şiirimizde adalette model olarak gösterilen bir diğer tarihî isim ise, Nûşînrevân'dır. Kaynaklarda kimi zaman Nûşirvân ya da Nûşîrevân olarak da geçen bu hükümdar, İran'ın Sasanî sülâlesinden olup, M.S. 531 ilâ 579 yıllarında hükümdarlık yapmıştır. Hz. Peygamber'in doğumundan sekiz yıl sonra ölen Nûşinrevân adaleti, yaptırdığı saraylar ve bu sarayların tâklarıyla ün kazanmıştır (Tökel, 2000, 242-247). Klasik şiirimizde de bu özellikleriyle konu edinilmiştir. Adaletin önemine vurgu yapmak amacıyla kendisinden söz eden şairlerimizden biri Ahmet Paşa'dır. O, Nûşînrevân'ın, adalet istemeye gelen birinin kapıcıya bile ihtiyaç duymadan kendisini haberdar etmesi için pek çok zil bağlayarak aşağıya sarkıttığı zincire telmihen şöyle der:

"Gûyiya Nûşînrevân-ı subhdur kim 'adl içün
Lâciverdî kubbeye zencîr-i zer asar güneş" (Karabey, 1999, 40)

Yukarıdaki beyitte Ahmet Paşa güneşi Nûşînrevân'a, ışınlarını da onun adaleti yerine getirmek için astırdığı zincire benzetirken aşağıdaki beyitte ise, döneminin hükümdarını adaleti bakımından Nûşînrevân ile karşılaştırıp onu Nûşînrevân'dan üstün görür:

"Adli hikâyetin nice tahrir idem k'anuñ
Kim izi tozu e*fser-i Nûşirevân imiş"* (Tarlan, 1992, 85)

Klasik şiirimizde hükümdar ne kadar adil olursa olsun Hz. Ömer ile karşılaştırıldığında hiçbir şekilde Hz. Ömer'den üstün tutulmaz; olsa olsa onun gibi olur. Bu husus klasik şairlerimizin hassasiyetlerini göstermesi bakımından önemlidir.Ahmet Paşa'nın çağdaşı Şeyhi de aynı şekilde Nûşînrevân'ın adaletine atıfta bulunup, döneminin Osmanlı hükümdarını ondan üstün görür:

"Cûd u kerem mahalline Hâtem ne yerdedir
Adl u hikem serâyına Nûşirevân kanı" (İsen/Kurnaz, 1990, 92)

Klasik şiirimizde Kisra lakabıyla da anılan Nûşînrevân'ın adaletine vurgu yapan 16. yüzyıl şairlerinden Baki ise, aşağıdaki beyitte baharı Kisra, ırmağı da Kisra'nın adalet zinciri olarak tasavvur eder:

"İrdi nesîm-i ma'delet-i kisrâ-i bahar
Zencîr-i adl çekdi çemen-zâra cûybâr" (Küçük, 1994, 182)

Baki ile aynı çağda yaşayan ve döneminin hükümdarı ile Nûşînrevân arasında bir bağ kuran bir diğer şair Zati'dir. Ancak Zati, adaleti, Nûşînrevân'ın bir türlü zincire bağlayamadığı, zaptedemediği bir köle olarak tasavvur eder ki, o aslında bağlı olmadığı halde memduhu olan hükümdarın kapısından ayrılmaz:

"Serverâ bir bende-i lâ-kayddır kapında adl
Tutamazdı anı zincîre çekip Nûşînrevân" (Pala, 1989, II/248)

Başarılı bir padişahın adaletten ayrılmaması gerektiğine inanan 17. yüzyıl şairlerinden Nef'î de adalet söz konusu olduğunda Nûşinrevân'ın adını anar ve döneminin hükümdarı ile adalet sembolü olarak şöhret bulan bu tarihî ismi bir arada düşünür:

"Alem-ârâ şehriyâr-ı dâd-güster kim cihân
Devr-i adlinde nizâm-ı ahd-i Nûşirvân bulur" (Ünver, 1991, 48)

Münâcâtlarda Adalet

Buraya kadar verilen örneklerde genelde ya adaletin yerine getirilmesinden duyulan mutluluk ya da adaletin sağlanmamasından duyulan rahatsızlık dile getirildi. Ancak klasik şiirimizde adalete göre muamele görecek olmaktan duyulan korkunun ifade edildiği örnekler de bir hayli fazladır. Bunlardan biri 'Adlî mahlasıyla şiirler yazan Sultan II.Bayezid'dir:

"Eger 'adl ile sorasın 'Adlî'yi
'Ukûbetdür *aña sezâ yaraşur*

Ben itdüm anı kim bana yaraşur
Sen eyle anı kim saña yaraşur" (Adlî, h.1308, 19)

15.yüzyılın sonu ile 16. yüzyılın başlarında yaşayan Firdevsî-i Rûmî de Sultâ II. Bâyezid gibi adaletle mu'amele görmek istemeyenlerdendir:

"Fi'lüme baksam yiridür baña nâr
Lutfuñ añsam ola gülle lâlezâr

Fi'le göre 'adl iderseñ vâ meni
Lutfa göre eyle rahmet yâ Ganî" (Koçin, 1998, 276)

Klasik şiirimizde bu tarz şiirler bir hayli fazladır. Bunların tamamını burada göstermek mümkün olmadığına göre Fuzûlî'nin münâcâtında yer alan şu iki beyitle konuyu tamamlayalım:

"Yok mende bir 'amel saña şâyetse âh eger
A'mâlüme göre vire 'adlüñ cezâ maña

Havf-i hatâda muzdarîbem var ümîd kim
Lutfuñ vire beşâret-i 'afv-i hatâ maña" (Fuzûlî, h.1286, 32)

Sonuç:

Devleti ayakta tutan adalettir. Bu yüzden devlet yönetimi ile ilgili yazılan kaynakların tamamında adalet konusu ağırlıklı olarak yer almış ve adalet mülkün temeli sayılmıştır. Mülkü yıkan ise zulüm ve haksızlıktır.

Klasik şiirimizde ve onu besleyen kaynaklarda da bu konuya büyük önem verilmiştir. 15. ve 16. yüzyıllarda yazılan şiirlerde genellikle hükümdarların uygulamaları alkışlanmış, adaletin yerine getirildiği belirtilmiş iken 17-19. yüzyıllarda Osmanlı devletinde yaşanan sosyal, siyasal ve ekonomik bunalıma paralel olarak adalet sisteminde meydana gelen çürümeler üzerine klasik şiirimizde 15. ve 16. yüzyıllarda görülen övgü ve alkışlar yerini genel anlamda tenkide ve öfkeye bırakmıştır.

Ancak münâcâtlarda durum farklıdır ve bütün dönemlerdeki şairlerin üslubu ve isteği aynıdır. Normalde yazdıkları şiirlerde sürekli adaletin sağlanmasının gerekliliğinden bahsedip, adaletten en ufak bir sapma olduğunu gördüklerinde ilgilileri uyarıp, adalet isteyen şairler, münâcâtlarda adalet istememekte, kendilerine adaletle değil, lutuf ile muamele edilmesi için Allah'a yalvarmaktadırlar.

Kaynakça

ADLÎ,Bâyezid-i Sânî, (h.1308), Divân, Matba'a-ı Osmaniye, İstanbul.

AK, Coşkun, (1987), **Muhibbi Divanı**, Kültür v Turizm Bakanlığı Yay., Ankara.

ALPASLAN, Ali, (1987), **Ahmet Paşa**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara.

ARAT, Reşid Rahmeti, (1992), **Edip Ahmed b.Mahmud Yükneki/Atebetü'l-Hakayık**, TDK Yay., Ankara.

ARSLANTÜRK, Zeki, (1989), **Naima'ya Göre Osmanlı Devleti'nini Çöküş Sebepleri**, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

BİLGEGİL, Kaya, (1989), Edebiyat Bilgi ve Teorileri, Enderun Yay., İstanbul.

CUNBUR, Müjgan, (1969), *"Fuzûlî'nin Adaleti Öven Şiirleri"*, Halkevleri Dergisi, Yıl:3, S.35 (Eylül).

ÇOLAK, Orhan M., (2003), *"İstanbul Kütüphanelerinde Bulunan Siyasetnâmeler Bibliyografyası"*, **Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi**, C.I, S.2(339-378).

DİLAÇAR, A., (2003), **Kutadgu Bilig İncelemesi**, TDK Yay., Ankara.

DİRİÖZ, Meserret, (1994), **Nâbî Divânı**, FEY Yay., İstanbul.

FUZÛLÎ, (h.1286), Külliyât (Dest**ân-ı Leylî vü Mecnûn),** Tasvir-i Efkâr Matba'ası, İstanbul.

İSEN, Mustafa, (1990), **Usulî Divanı**, Akçağ Yay., Ankara.

İSEN, Mustafa-Cemâl KURNAZ, (1990), **Şeyhi Divanı**, Akçağ Yay., Ankara.

İSEN, Mustafa-Fuat BİLKAN, (1997), **Sultan Şairler**, Akçağ Yay., Ankara.

İSEN, Mustafa ve ark., (2002), **Eski Türk edebiyatı El Kitabı**, Grafiker Yay., Ankara.

KANDMİR, M.Yaşar ve ark, (2005), İmam Nevevî / Riyazu's-Salihin, Erkam Yay., C.4, İstanbul.

KARABEY, Turgut, (1999), **Ahmet Paşa/Hayatı Sanatı ve Eserleri**, Akçağ Yay., Ankara.

KARAHAN, Abdulkadir, (1948), **Fuzûlî'nin Mektupları,** ?, İstanbul.

KARLIĞA, Bekir-Bedrettin ÇETİNER, (1994), **İbni Kesir/Hadislerle Ku'an-ı Kerîm Tefsiri**, Çağrı Yay., C.4, İstanbul.

KOÇİN, Abdulhakim, (1998), **Divân Şiirinde Münâcât**, G.Ü.,Sosyal Bilimler Enstitüsü, TDE, Doktora Tezi, Ankara.

KUT ALPAY, Günay, (1989), "Veysî'nin Bir Kasidesi Üzerine", TDAY Belleten, TTK Yay., Ankara.

KURNAZ, Cemâl, (1993), "Yûnus Emre'de Tenkit", **Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi(Prof.Dr.Şükrü Elçin Armağanı,** Yıl:29/1-2,1991,Ankara.

KURT, Yılmaz, (1998), Koçibey Risalesi, Akçağ Yay., Ankara.

KÜÇÜK, Sebahattin, (1994), **Bâkî Divanı**, Akçağ Yay., Ankara.

LEVEND, Agah Sırrı, (1984), **Divan Eedbiyatı Kelimeler ve Remizler, Mazmunlar ve Mefhumlar,** Enderun Kitabevi Yay., İstanbul.

MAZIOĞLU, Hasibe, (1997), Fuzûlî Üzerine Makaleler, TDK Yay., Ankara.

OCAK, Fatma Tulga, (1991), *"Nef'î ve Eski Türk edebiyatındaki Yeri"*, **Ölümünün Üçyüzellinci Yılında Nef'î,** AKM Yay., Ankara.

OKAY,Orhan, (1990), *"Türk Şiirinde İçtimaî Meseleler"*, **Sanat ve Edebiyat Yazıları**, Dergah Yay., İstanbul.

OKUR MERİÇ, Münevver, (1997), **Cem Sultân/Cemşîd u Hurşîd**, AKM Yay., Ankara.

ÖZEK, Ali ve ark., (1993), **Kur'an-ı Kerîm ve Açıklamalı Meali**, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., Ankara.

ÖZMEN, Mehmet, (2001), **Ahmed-i Daî Divânı**, TDK Yay., Ankara.

PALA, İskender, (1989), **Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara.

ŞEN, Adil, (1995), **İbrahim Müteferrika ve Usulü'l-Hikem fi-Nizâmi'l Ümem**, Ankara.

TANERİ, Aydın, (1981), **Türk Devlet Geleneği, Töre Devlet Yay**., Ankara.

TARLAN, Ali Nihat, (1992), **Ahmet Paşa Divanı**, Akçağ Yay., Ankara.

TARLAN, Ali Nihat, (1992), **Hayâlî Divanı**, Akçağ Yay., Ankara.

TOLASA, Harun, (1979), **Şeyhülislâm Bahâyî Efendi Divanından Seçmeler**, Tercüman Yay., İstanbul.

TÖKEL, Dursun Ali, (2000), **Divan Şiirinde Mitolojik Unsurlar**, Akçağ Yay., Ankara.

TUNCAY, Mete, (1990), Aristoteles / Politika, Remzi Kitabevi Yay., İstanbul.

UĞUR, Ahmet, (2001), **Osmanlı Siyaset-nameleri**, MEB Yay., İstanbul.

ÜNVER, İsmail, (1991), *"Övgü ve Yergi Şairi Nef'î"*, **Ölümünün Üçyüzellinci Yılında Nef'î,** AKM Yay., Ankara.

ZAİFİ, Pîr Muhammed bin Evrenos bin Faris, (h. 962), **Gülşen-i Mülûk**, İstanbul Topkapı Sarayı Müzesi Revan Köşkü, Nu: 822.

JUSTICE IN THE STATE MANAGEMENT AND ITS EFFECTS TO THE CLASSICAL TURKISH POETRY

Abdulhakim KOÇİN*

Abstract

Justice is the main element that ensures the permanence of a state. Therefore, in all the works written about state management, justice was usually involved and it was considered the basis of dominion.In classical Turkish poetry and the sources contributing to it, justice was assigned great importance as well. In the poems written in the 15th and 16th centuries, the practices of the monarchs were usually approved of and the state was said to be just. But in the 17-19th centuries due to the corruption in the justice system, that happened as a result of the social, politicial and economic crisis experienced in Otoman Empire, the praises and compliments seen in the 15th and 16th century classical Turkish poetry were replaced by criticism and anger.İn this article, the views of the poets in the classical Turkish poetry period were partially studied by giving examples from their poems.

Key Words: Justice, Classical Turkish Poem, state, administration

* Ass. Prof.; Zonguldak Karaelmas University, Ereğli Faculty of Education.

"DEMOKRASİ EĞİTİMİ VE OKUL MECLİSLERİ PROJESİ" UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Remzi Y. KINCAL*

Selçuk UYGUN**

Özet

Bu araştırmada, 2004-2005 öğretim yılı ilk ve orta öğretim kurumlarında "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Proje ile okullarda demokrasi kültürünün gelişmesi ve çocuklarda demokrasi bilincinin oluşması hedeflenmiştir. Bu hedefin gerçekleşmesi için okullarda "okul meclisleri" seçimleri yapılmış, seçimler vasıtasıyla ve seçilen temsilcilerin aktiviteleri ile demokrasi kültürü ve bilinci geliştirilmeye çalışılmıştır. Çanakkale ili ile sınırlı araştırmanın verileri, gözlem ve görüşme yöntemi ile derlenmiştir. Araştırma bulgularında projenin okullarda algılanması, uygulanması ve sorunları ile ilgili önemli verilere ulaşılmıştır. Projenin etkililiği, uygulamadaki başarısı ile yakından ilgilidir.

Anahtar Sözcükler: Demokrasi eğitimi, okul meclisleri, demokratik okul

Giriş

Demokrasi, bir yaşam biçimidir. Bireylerin demokrasiyi yaşayabilmeleri için demokratik değerlerle kültürlenmeleri ve demokratik yönetimlere sahip olmaları gerekir. Demokrasi meşru, aranan ve istenen bir yönetim sistemi olarak dünyada çok yaygın kabul görmektedir (Kıncal, 2002, 73) Dünyada demokrasiye olan ilgi, onun gittikçe yükselen bir değerler sistemi olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Türkiye'de de, İmparatorluğun reform hareketleri ile başlayan "demokratikleşme süreci" (Karpat, 1996), Cumhuriyetle güçlenerek devam etmektedir. Cumhuriyetin başlarında Türk eğitimi hakkında ayrıntılı bir rapor hazırlayan J. Dewey, demokrasiyi benimsemiş Türkiye'nin okullarında, demokrasi için demokratik yollarla eğitim-öğretim yapılmasını önermiştir. Demokratik ülkelerin okulları, demokratik olmayan ülkelerin okullarından farklı bir şekilde yönetilmeli ve yürütülmelidir. İmkânlar izin verdiği ölçüde öğrenciler okul işlerine katılmalıdır. (Akkutay, 1996, 32). Böylece demokrasi, Cumhuriyetle birlikte önce eğitimin konuları arasında, giderek de onun amaçları ve yöntemleri arasında yer almaya başlamıştır (Özpolat, 2004, 1).

Demokrasi eşitlik, adalet, özgürlük, aklın egemenliği, insana saygı kavramlarını içermektedir (Büyükdüvenci, 1990, 583). Bu yönüyle demokrasi, bir çok araştırmacıya göre bir "yaşam biçimi"dir (Tarcov, 1996; Gülmez, 2004; Kıncal, 2002; Sönmez, 2003; vb.). Bütün gelişmiş ülkelerde bir sosyal/siyasal paradigma haline gelen demokrasi, inşa edici bir alan olarak kurumsal eğitim ile karşılıklı etkileşim içine girmiştir (Özpolat, 2004, 1). "Demokrasi eğitimi" ile "demokratik eğitim" arasında fark olmasına karşın bu iki kavram arasında sıkı bir ilişki vardır.

Demokrasi eğitimi ve demokrasi bilincinin geliştirilmesi, Millî Eğitimin temel ilkeleri arasında şöyle tanımlanmıştır:

* Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
** Yard. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

"Güçlü ve dengeli, özgür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve sürdürülmesi için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun, Anayasaya, yasalara, manevi ve toplumsal değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılmasına ve bu yöndeki duygu ve davranışların geliştirilmesine özen gösterilir" (http://www.mebnet.net/genel-egsis/temel-ilkeler/demokrasi.htm).

Bu ilkenin gereği olarak ilköğretim ve ortaöğretim okullarımızda *hayat bilgisi, sosyal bilgiler, tarih, sosyoloji, demokrasi ve insan hakları* gibi derslerin öğretim programlarında çeşitli alt başlıklar halinde yer alan demokrasi eğitiminde; uygulamadan çok, kuramsal boyutun öne çıkarıldığı görülmektedir (Özpolat, 2004, 1).

Demokratik eğitim, programları ve yöntemleri demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre saptanan eğitim ve öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüye, kişiliğe değer ve önem veren eğitimdir (aktaran; Kepenekçi, 2003, 44).

Ülke yönetiminin demokratikleşmesi ile eğitimin demokratikleşmesi arasında doğrusal bir orantı vardır (Kepenekçi, 2003, 45). Eğitimin demokratikleşmesi ise, demokratik okullarla gerçekleşebilecek bir olgudur. Demokratik okul, her şeyden önce demokratik değer ve kültürünü sindirmiş yönetici, öğretmen ve diğer personelin bir arada bulunması ile öğretimini gerçekleştirebilir. Demokratik tutum ve davranışlar, günlük yaşamda pratiği yapılarak benimsenebilir (Aydoğan ve Kukul, 2003, 24). Gerek "demokrasi eğitimi"nin, gerekse "demokratik eğitim"in pratiği yapılarak bir yaşam biçimi halini alabilmesi için, Millî Eğitim Bakanlığı ile TBMM arasında 13 Ocak 2004'te imzalanan bir protokolle bazı pilot okullarda "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" uygulamaya konmuştur. 2003-2004 öğretim yılında ülke genelinde 81 ilde toplam 300 okulda pilot uygulaması yapılan proje, 2004-2005 öğretim yılından itibaren tüm okullarımızda uygulamaya geçmiştir (http://www.okulmeclisleri.meb.gov.tr).

Proje gereğince tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okul öğrencilerinin oylarıyla seçilen üyelerden oluşan "Okul Öğrenci Meclisi", okul öğrenci meclisleri başkanlarının seçtiği "İl Öğrenci Meclisi" ve il öğrenci meclisi başkanlarının bir araya getirilmesiyle "Türkiye Öğrenci Meclisi" oluşturma sürecine girilmiştir. Türkiye Öğrenci Meclisi'nin, her 23 Nisan Ulusal Egemenlik Haftası'nda Türkiye Büyük Millet Meclisinin Genel Kurul Salonu'nda toplanması planlanmıştır. Tüm öğrenci meclislerinin aldığı kararlar, okul, il yönetimi ve Millî Eğitim Bakanlığı ile TBMM'ne tavsiye niteliğindedir.

Demokrasinin ülkemizde gelişmesi için bu proje önemli bir araçtır. Ancak okullarımızda ilk defa uygulanan böyle bir projenin araştırılıp incelenmesi kaçınılmazdır. 2004-2005 öğretim yılında "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin uygulaması Çanakkale ilinde araştırıldı. Araştırma; projenin algılanması, uygulanması, yürütülmesi ve sorunları bağlamında kurgulandı.

Yöntem

Görüşme ve gözlem yöntemine dayalı bu makalede şu sorulara cevap arandı:

1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" okul yönetimi, öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

2. Projenin okullarda uygulaması hakkında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

3. Projenin yürütülmesi sırasında yaşanan eksikler ve sorunlar var mıdır?

Bu sorulara ilişkin bulgulara ulaşabilmek için Çanakkale ili merkez ilk ve orta öğretim kurumlarından rastgele seçilen, Tablo 1'de isimleri yazılı ilk ve orta öğretim okulları ve bu okulların müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubu

	Okul adı	*Müdür*	*Müd. Yard.*	*Öğretmen*	*Öğrenci*	*Top*
1	Onsekiz Mart İlköğretim Okulu	1	1	2	17	21
2	Barboros İlköğretim Okulu	1	1	2	17	21
3	Millî Piyango Anadolu Lisesi	1	1	2	9	13
4	Nedimehanım Kız Meslek Lisesi	1	1	2	9	13
5	Çanakkale Lisesi	1	1	2	9	13
	Toplam	5	5	10	61	81

Her okuldan projede görev alan bir müdür, bir müdür yardımcısı, iki öğretmen; her ilköğretim okulundan aday ve seçmen onyedişer (1 okul başkanı, 8 şube temsilcisi, 8 seçmen), her ortaöğretim kurumundan da dokuzar (1 okul başkanı, 4 şube temsilcisi, 4 seçmen) öğrenci rast gele seçilerek örneklemi oluşturmuştur. Onsekiz Mart İlköğretim Okulu ve Millî Piyango Anadolu Lisesi, 2003-2004 yılında pilot uygulamaya giren okullardır. Seçilen örneklem, Çanakkale ili merkez ilk ve orta öğretim okullarını temsil eder niteliktedir.

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada birebir her okulda yapılan seçim sürecine ilişkin yapılan gözlemde saptanan nitelikler ve görüşmeler sonucunda ulaşılan cevaplar analiz edilerek değerlendirilmiştir. Analiz çalışmalarında basit korelasyon yöntemi de kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında okul, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin kimlikleri gizli tutulmuştur.

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi

a) Projenin amacı ve algılanışı

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri" Yönergesi'nde (2004) projenin amacı şöyle belirtilmiştir (madde 5):

> *"Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlenmesi; öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır."*

Projenin amacında da belirtildiği gibi, öğrencilerin daha okul sıralarında demokratik değerleri benimsemiş ve özümsemiş yurttaşlar olarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Çünkü demokrasi, yalnız bilişsel öğrenmeye dayalı bir olgu değildir. Demokrasi, bilişsel ve duyuşsal özellikleri bulunan ve zamanla içselleştirilebilecek bir değerdir.

Bu proje ile öğrencilerin "demokratik yurttaşlık eğitimi" amaçlanmıştır. Demokratik yurttaşlık eğitimi, "öğrencilerin, gençlerin ve yetişkinlerin topluluğun karar süreçlerine etkin ve sorumlu bir biçimde katılmalarına yardımcı olmak; insan hakla-

rı ve temel özgürlükler, farklı grupların eşitliği ve hukukun üstünlüğü gibi temel değerlerin bilincine varılmasına ve bu değerlerin sahiplenilmesine dayalı olan demokratik kültürü geliştirmek amacıyla tasarlanmış olan çok sayıda ve değişik uygulama ve etkinlikler bütünüdür" (aktaran Gülmez, 2004, 13). Demokratik yurttaşlık eğitimi ile siyasal, sosyal ve kültürel yönden demokrasinin bireylerin yaşamlarında etkinleştirilmesi ve bu yolla demokrasinin güçlenmesi hedeflenmiştir.

Demokratik yurttaşlık eğitimi, "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" ile sınırlı değildir. Daha önceki yıllarda başlayarak farklı uygulamalar içinde demokratik yurttaşlık eğitimine yer verilmiştir (Kepenekçi, 2003, 49-50). Bu uygulamalar, bugün "öğrenci kulüpleri" olarak adlandırılan "eğitsel kol çalışmaları", "onur kurulları" ve "öğrenci kurulları"dır. Tüm bu organizasyonlarla öğrencilerin demokratik yurttaşlık eğitimi, bilişsel bilgilerin yanı sıra, uygulama ile pekiştirilmeye çalışılmaktadır.

"Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin uygulandığı okullarda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin proje hakkındaki düşünceleri, belirtilen amaçların gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü demokrasi projesi, okulda öğrenci-öğretmen-yönetici üçlüsü arasındaki ilişkilerde somut olarak görülmediği, yaşanmadığı ve sindirilmediği bir ortamda inandırıcı olmaz ve asıl amacına ulaşmayabilir (Gülmez, 2004, 11). Okullarda yapılan gözlemlerde ve gerçekleştirilen görüşmelerde projenin, yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bazı okul yöneticileri ve öğretmenleri, projenin amacının daha önceden okullarda oluşturulan "öğrenci kurulu" ile örtüştüğünü, "öğrenci kurulu" var iken neden böyle yeni bir projeye gereksinim duyulduğunu anlamadıklarını belirtmişlerdir. Çünkü onlara göre her yeni proje, okul yöneticilerinin işlerini arttırmakta ve benzer kurulların işlevlerini iç içe sokmakta veya karıştırmaktadır. Kimi yönetici ve öğretmenler bu tür görüş belirtmelerine rağmen, proje hakkında olumlu kanaate sahiptirler. Çünkü demokrasinin içselleştirilmesi ve yaşam biçimine dönüştürülmesi için bu tür pratiklerin okullarda yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

Projenin amacı hakkında bazı öğretmen ve yöneticilerin görüşleri şöyledir:

"Çocukların demokrasiyi yaşayarak öğrenmesi için uygulanan bir proje"

"Öğrencilerin seçilmek için mücadele etmesi, bireysel özelliklerini ön plana çıkarması için iyi bir fırsat"

"Projenin amacı, ülkede seçimlerin nasıl yapıldığını, yöneticilerin nasıl seçildiğini öğrencilere bu yaşta uygulamalı olarak öğretmek"

"Okul yönetimine çocukların görüş ve önerilerini almak"

"Demokrasi, eğitim yolu ile öğrenilebilir ve bu da bizzat katılımla gerçekleştirilebilir. Bu proje ile öğrencilerin seçme-seçilme ve okul işlerine katılmaları sağlanıyor"

"Öğrencilere demokratik kurallar çerçevesinde birbirlerine karşı saygı, hoşgörü, birbirlerinin haklarına riayet etmesini kavratmak."

Yönetici ve öğretmenlerin anlatılarında da görüldüğü gibi projenin amacı, öğrencilere hem demokrasiyi uygulamalı olarak öğretmek hem de okulda demokratik tutum ve davranışların gelişmesini sağlamak olarak algılanmaktadır. Demokratik tutum ve davranışlar, günlük yaşamda pratiği yapılarak öğrenilebilir ve benimsenebilir (Aydoğan ve Kukul, 2003, 24). Okul, toplum yaşamının küçük bir örneğidir (Kepenekçi, 2003, 46). Kişiliklerin gelişme ve olgunlaşma döneminde zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçiren öğrencilerin, demokrasi hakkında doğru öğrenme-

ler ve uygulamalarda bulunmaları, Türkiye'de demokrasinin gelişip olgunlaşmasına katkı sağlayacaktır. Okul yönetimi ve öğretmenlerinin bu bilinci taşıdıkları anlatılara yansımaktadır.

Okul öğrencilerinin projenin amacı hakkındaki görüşleri ise, yaş düzeylerine göre farklı algılar taşımakla birlikte olumludur. İlköğretimin alt basamağındaki öğrenciler (2. ve 3. sınıflar- 1. sınıflar bu projeye dâhil değildir) projeden yeterince haberdar değildir. Gözlemlerimizde okullarda görevli öğretmenler, proje hakkında öğrencileri bilgilendirmeye çalışmıştır. Ancak alt sınıftaki öğrencilerin, projenin amacı hakkında bilinçli algıları söz konusu değildir. Öğrenciler projeyi, genelde "seçme-seçilme" işlevi olarak algılamaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe demokratik değerlere ilişkin algılar da ön plana çıkmaktadır. Tüm öğrenciler, projenin amacını anlasalar da, anlamasalar da, okulda yapılan seçim atmosferinden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

"Öğrencilere demokratik yaşamı göstermek"

"Yetişkin olduğumuzda demokratik haklarımızı kullanmayı öğretmek"

"Öğrencilerin isteklerini müdüre iletmek için seçimler yapıldı"

"Projenin amacı, okul yönetiminde çocukların da görüş ve önerilerini almak"

"Erken yaşta seçme ve seçilme bilincini aşılamak"

"Çocuklara da söz hakkı veriyorlar"

"Bu seçimle ne alakamız var bilmiyorum"

"Seçimler yoluyla demokrasiyi geliştirmek"

"Daha iyi bir eğitim alabilmek"

"Okulun en iyilerini göreve getirmek"

"Projenin amacı, geleceğin liderlerini yetiştirmek"

"Oy kullanmasını öğretmek"

"Bilmiyorum ama, ben de seçilmek istiyorum"

"Çocukları eğlendirmek için seçim yapıyorlar."

Öğrencilerin anlatılarında da görüldüğü gibi projenin amacı hakkındaki görüşler, daha somut ve onların algı sınırlarına göre değişebilmektedir.

b) Projenin okullardaki uygulaması

Projenin okullarda nasıl uygulanacağına ilişkin talimatlar, *"Öğrenci Meclisleri Seçimi Usulü ve Esasları"* ile *"Öğrenci Meclisleri İç Tüzüğü"* (2004) ve daha sonraki aylarda *"Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi"* (8.9.2004-135) hazırlanarak okullara gönderilmiş ve okullar, bu metinlerdeki kural ve ilkelere göre projeyi uygulamaya çalışmıştır. İlk defa uygulama içinde olan okullar, daha önce pilot olarak projeyi uygulayan okullardan da yararlanarak yönergeye uygun seçim usullerini yerine getirme gayreti göstermişlerdir.

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi'nde her öğrenci "seçmen", her şube "seçim bölgesi", her okul da "seçim çevresi" olarak tanımlanmıştır. Yönergede belirtilen esaslar beş bölümde ele alınmıştır. Bu esaslar yönergede kapsam, dayanak ve tanımlar; demokrasi eğitimi ve okul meclislerinin amacı ve ilkeleri; seçim, tanıtım serbestliği ve süresi, sandık kurulunun oluşumu, çalışmaları, görev ve yetkileri; okul, il ve Türkiye Öğrenci Meclisi'nin oluşumu; öğrenci meclislerinin çalışmala-

rı ve komisyonlar şeklinde ayrıntılı açıklanmıştır. Yönergeye göre bu meclislerin oluşturulmasında aday olma, sandık kurulunu oluşturma, propaganda yapma, oy sayımı ve dökümünü tutanaklara bağlama gibi seçim süreçleri ile seçim yapıldıktan sonra meclis başkanlık divanı, meclis çalışma komisyonları oluşturma vb. çalışmalar doğrudan öğrenciler tarafından yürütülecektir. Okul yönetimi ve öğretmenlerin görevi ise, okulun seçim ve sandık kurullarını oluşturma, seçim takvimini belirleme ve seçim sürecinde öğrencilere rehberlik etme ile sınırlandırılmıştır.

1. Projenin yürütülmesi

Okullarda projenin yürütülmesinde daha çok okul idaresi ve yönetimin görevlendirdiği öğretmenler etkin olmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin projenin amacı hakkında yönergede belirtilen sorumlulukları üstlenmelerinde bazı yetersizlikler gözlenmiştir. Projenin uygulanmasında ayrıntılı bilgi gerekmektedir. Bakanlık tarafından gönderilen yönerge, ilgili panolara, öğrencilerin okuması için asılmış ve sınıflarda görevli öğretmenler tarafından seçimler öncesi bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır. Projenin yürütülmesinde sorumluluğu genelde öğrenci değil, okul yönetimi ve öğretmenler üstlenmiştir. Bu projenin yürütülmesi sırasında okul yönetimi ve öğretmenler de öğrenme sürecine girmiştir.

Projenin seçim süreçleri dışında etkin olarak yürütülemediği, yönetici ve öğretmenlerin anlatılarında öne çıkan görüşlerdir. Bizim gözlemlerimiz de öğretmenlerin bu görüşünü desteklemektedir. Seçim sürecinde heyecanlı bir çalışma yürütülmekte ve seçimlerin sonuçlarının belirlenmesiyle birlikte bu heyecan sönmektedir. Bunun nedeni, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin de katıldığı şu anlatı ile özetlenebilir: *"Seçim sürecinde yapılacak etkinlikler somut olarak tanımlanmıştır. Bu süreç öğretmen rehberliğinde (daha çok yönlendirmesinde) yapılmaktadır. Seçimlerden sonra sorumluluk temsilcilere geçmektedir. Temsilcilerin neyi nasıl yapacakları tam belli değildir. Daha doğrusu, temsilciler proje konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygıları proje çalışmalarını etkilemektedir."* Bizim gözlemlerimiz de bu değerlendirmeleri desteklemektedir.

Projenin okullarda uygulanışıyla ilgili öğretmen ve yöneticilerin bazı görüşleri şöyledir:

> *"Okulumuzda belirtilen yönerge ve uygulama ilkeleri çerçevesinde demokratik bir seçim yapıldı"*
>
> *"Öğrenciler istedikleri arkadaşlarını seçmekten keyif aldılar"*
>
> *"Seçilenlerin sorumluluğu olmayınca seçim sürecinin tamamlanmasıyla proje etkililiğini sürdüremiyor"*
>
> *"Öğrencilerin kafalarında proje çok, ama bunları uygulaması güç"*
>
> *"Okul Öğrenci Meclisi" için bir oda tahsis ettik. Ancak onlar oturup kendi başlarına iş yapamıyorlar. O oda, atıl, dağınık bir şekilde duruyor. Onların üniversite sınavı, dershane gibi sorunları da bu çalışmaları engelliyor"*
>
> *"Öğrenci Kurulu" varken okulda yeni bir "Okul Meclisi" kurulunu oluşturmanın anlamı var mıydı, bilemiyorum. Her proje bir uğraş gerektiriyor. Böylece bizim yükümüz de artıyor. Ama öğrenciler de demokrasiyi böyle böyle öğrenecek"*
>
> *"Bu seçimlerde büyük sınıflar küçükleri etkileyip kandırabiliyorlar"*
>
> *"Öğrencilerimiz okulumuzda "gerçek seçim havası" yaşadılar."*

Benzer görüşleri öğrenciler de ifade etmişlerdir. Onların bazı anlatıları şöyledir:

"Seçimler, ülkemizdeki seçimler gibi yapıldı. Heyecanlıydı, çok hoşuma gitti"

"Okulumuzda, seçimlerden başka bir uygulama olmadı"

"Doğrusunu söylemek gerekirse, biz ne olup bittiğini tam anlamadık. 'Temsilci seçilecek' dediler, seçtik"

"Okul meclis başkanı seçiminde sınıflar yarıştı. Her sınıf, kendi sınıfından başkan seçilsin istiyordu"

"Ben seçimlerin nasıl bir şey olduğunu öğrendim. Bu seçimler nedeniyle ilk defa okul müdürümüzün karşısına çıktık. Ona sorunlarımızı iletmeyi öğrendik"

"Seçimler bize, küçük olmasına rağmen çocukların da büyüklerin işlerini yapabileceğini düşündürdü"

"Öğretmenlerim bana ismimle sesleniyorlar. Onların bu yaklaşımı başkan olarak beni tanıdıklarını, bana önem verdiklerini gösteriyor. Okul içinde çalışmalarımızı yürütürken bazı zorluklarla karşılaşıyoruz. Ama zorlukları konuşarak aşmaya çalışıyoruz"

"Sınıftaki temsilcileri öğretmenler de seçebilirdi. Ancak bu seçim, demokratik olmazdı. Seçimler okulda demokratik hayatı yaşamamıza neden oldu"

"Demokrasiyi sadece ders olarak değil, hayatın içinde öğreniyorum"

"Epey bir aday vardı. Propaganda sürecinde diğer adayları kötülemedik. Demokratik bir ortamda seçimlerimizi yaptık. Herkes oyunu serbestçe kullandı"

"Okulumuzda seçim hiç de adil olmadı. Bir arkadaşımıza haksızlık yapıldı. Sanırım o arkadaşın bir suçu varmış. Adaylığı feshedildi.[1] Onu aday yapsalardı, kesin seçilirdi"

"Öğrenciler bilinçli değil, popüler olana oy veriyor"

"Seçim âdildi. Bütün okul seçimlere katıldı. Bu seçimlerin faydası olacaktır. Ama sonuçta biz öğrenciyiz. İdareyi biz seçmiyoruz. Öğrenciler yönetime katılacaklar, ama ne kadar söz sahibi olabilirler ki?"

"Temsilciler olarak biz, okul idaresi ile öğrenciler arasında bir köprü görevi üstleniyoruz."

Öğrencilerin anlatılarında da görüldüğü gibi bu proje okullarımızda saygı, güven, hoşgörü, söz hakkı, iş birliği, özgüven, yönetime katılma, okulun sorunlarını paylaşma gibi değerleri geliştirmektedir. Bizim gözlemlerimize ve okul personelinin anlatılarına göre önümüzdeki yıllarda bu proje, amaca daha çok hizmet eder nitelikte yürütülecektir. Çünkü bir önceki yıl projeyi pilot okul olarak uygulayan kurumlar, okulun bazı işlerini öğrencilerle paylaşmaya başlamışlardır. Örneğin bir okulda kantinin denetlenmesi işi, okul meclisinin oluşturduğu "temizlik komisyonu"na devredilmiştir. Bu tür uygulamalar, projenin amacına hizmet eder niteliktedir. Okul işlerinin sorumluluğunu üstlenmek, öğrencilere heyecan vermekte ve çalışma azmi kazandırmaktadır. Böylece onların özgüveni gelişmekte ve okul sorunlarını benimseme ve paylaşma duyguları kuvvetlenmektedir.

2. Propaganda süreci

Yönergede "tanıtım serbestliği ve süresi" başlığı adı altında (madde:8) yer alan propaganda süreci, öğrencilerin okulda en canlı ve heyecanlı olduğu dönemdir. Yönergeye göre propaganda, oy kullanma gününden beş gün öncesinin sabahında

başlar ve oy kullanma gününden önceki gün saat 17.00'de sona erer. Bu süreye tüm okullar uymuştur. Propaganda sürecinde öğrenciler hazırladıkları afiş ve duvar ilanlarını okul seçim kurullarınca belirtilen yerlere asmışlardır. Ayrıca kendilerini tanıtmak için okul girişlerinde yapılan törenlerde, sınıflarda, konferans salonlarında sözel ve görsel sunumlar yapmışlardır. TBMM ya da yerel seçimlerde olduğu gibi, propaganda yapmanın kural ve sınırlılıkları vardır. Kurallara uymayan tanıtımlara, okul idaresi tarafından izin verilmemiştir.

Öğrencilerin propaganda sürecinde dile getirdikleri konular, okulun ve öğrencilerin sorunlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Bunu hem bizim gözlemlerimiz, hem de anlatılar doğrulamaktadır. Öğrencilerin sıklıkla konuştuğu konular *okul kantininin genişletilmesi ve temizliği, tuvaletlerin temizliği, okulun fiziki koşulları, kılık-kıyafet, sosyal ve kültürel faaliyetler, spor alanlarının yetersizliği, teneffüslerde müzik yayını, kütüphanenin yetersizliği, okul bahçesinin düzenlenmesi vb.* başlıklar şeklinde sıralanabilir. Öğrenciler bu konularda gördükleri eksiklerden hareketle neler yapacakları konusunda kendilerine oy vermeleri için propaganda süresinde arkadaşlarını ikna etmeye çalışmışlardır.

Adayların tanıtımlarıyla ilgili bazı örnekler şöyledir:

"Oylar Merve'ye, hep daha ileriye'"

"Lise son sınıflar için okul gecesi; tuvalet ve sınıflarda hijyen; arma değil, kravat; okul bahçesinde banklar; kantinimizde büyüme olacak; Bunların hepsinin olabilmesi için oylarınızı bana vermelisiniz. Beni seçerseniz hiç pişman olmayacaksınız. Her şey sizler için!"

"Hizmetler, gelecek seçimler için değil; gelecek nesiller için yapılır"

"Gideceğiniz yeri bilmiyorsanız vardığınız yerin önemi yoktur. En iyi seçim, beni seçin"

"Oylarınızı bana verin, isteklerinizi hayata geçirin"

Genelde kafiyeli olarak ifade edilen bu tür tanıtımlar, okul sorunlarını sıraladıktan sonra afiş, duvar kâğıdı gibi araçlarla duyurulmaya çalışılmıştır. Bazı okullarda teneffüs aralarında megafon da kullanılmıştır.

Propaganda sürecine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Okulla ilgili yapmak istediklerini anlattılar. Sürekli okul sorunlarını konuştular. Okul sorunlarını öğrencilerin konuşması çok anlamlıydı. Aralarında uçuk hayalleri olanlar da vardı. Ama iyi fikirler ürettiler"

"Gerçekleştirilemeyecek sözler de verdiler. Ama öğrencilerin isteklerini yansıtan vaatler söz konusuydu. Örneğin teneffüs aralarında müzik yayını isteği gibi… Kimisi "spor salonunu onartacağım" dedi. Bizim de amacımız spor salonunu onarmak! Kaç yıldır yapamıyoruz. Onlar nasıl yapacak bilemiyorum!"

"Adaylar, "öğrencilerin her tür sorunlarıyla ilgileneceğiz. Bunları okul idaresine ileteceğiz" dediler"

Seçmen ve aday olan öğrencilerin propaganda sürecine ilişkin bazı görüşleri ise şöyledir:

"Ben herhangi bir vaatte bulunmadım. Ancak onları en iyi şekilde temsil edeceğimi söyledim"

"Adaylar boş konuşmamalı, neyi yapacaklarını iyi araştırıp öyle konuşmaları gerekiyor"

"Aday olan arkadaşlarımız "sizleri en iyi şekilde temsil edeceğiz" dediler"

"Sınıfımıza girip girip "bizlere oy verir misiniz" diye sordular. "Bize oy verirseniz okuldan ne isterseniz yapacağız" dediler"

"Pek fazla atıp tutmadılar. Nihayetinde yapacakları sınırlıydı"

"Ben açıkçası iki pankart astım: "Emel'e oy verin, gerisini boş verin" dedim. Bütün sözlerimiz kafiyeliydi. Ben şiir yazmayı da seviyorum. Ondan güzel şeyler çıktı"

"Daha çok okulun sorunları ve eksiklerini konuştular"

"Vaatlerin birçoğu saçma geldi. Propaganda o kadar önemli değil. Önemli olan kendine inanmak! Abartılı vaatler inandırıcı değildi."

Seçim öncesinde verilen sözlerin bir çoğu, daha sonraki günlerde yerine getirilemediği için öğrencilerin büyük çoğunluğu abartılı vaatlerde bulunan adaylara tepki ifadelerini dile getirmişlerdir. Benzer tepkiler, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine de yansımıştır. Ancak öğrencilerin, proje yeni uygulandığı için neyi yapıp yapamayacakları konusunda bir fikre sahip olmamaları nedeniyle, seçilebilmek için ne tür bir propaganda yapacaklarını bilmemeleri boş ve uçuk vaatleri körüklemiştir. *"Temsilci seçilecek dediler. Ben de aday oldum"* yaklaşımıyla aday olan öğrencilerin, bazı öğretmenlerin anlatımıyla "kimi politikacıların ya da büyüklerinin yaptığı gibi olur olmaz vaatlerde bulunmaları doğal"dır. Çünkü okul, toplumun küçük bir örneğidir. Projede görülen "seçilen öğrencilerin doğrudan yetki ve sorumluluk eksikliği", gerçekleştirilemeyecek söz ve söylemleri arttırmaktadır.

c) Projenin uygulamasında karşılaşılan sorunlar

Projenin uygulanmasında bir önceki yıl pilot okul olan kurumlar, daha deneyimli bir seçim süreci geçirmiştir. Bu okullarda okul işlerinin yürütülmesinde "öğrenci katılımı", projeyi ilk defa uygulayan okullara göre daha ileri düzeydedir. Bizim gözlemlerimize ve okul personelinin anlatımına göre, projenin uygulanmasında karşılaşılan bazı sorunlar şöyle sıralanabilir:

1. Projenin finans boyutu düşünülmemiştir. Uygulamanın okullara bir maliyeti vardır. Ayrıca seçilen öğrenciler, okulla ilgili projelerini destekleyici kaynak sorunu yaşamaktadır.

2. Okul Öğrenci Meclisi toplantıları düzenli ve amacına uygun yapılamamaktadır.

3. "Öğrenci Kurulu" ile "Öğrenci Meclisi"nin işlevleri karıştırılmaktadır.

4. Büyük sınıflardan aday olan öğrencilerin seçilme ihtimalinin yüksekliği bazı öğrenciler tarafından bir eşitsizlik olarak görülmektedir.

5. Proje, seçim süreci ile sınırlı kalmaktadır.

6. Mekân yetersizliği yüzünden Okul Öğrenci Meclislerine uygun oda ya da salon tahsis edilememektedir.

7. Seçimlerde öğretmenler yanlılık içinde zaman zaman öğrencilerin tercihlerini etkileyebilmektedir.

8. Projenin yalnız okulla sınırlı olduğu algısı etkililiğini azaltmaktadır.

9. Seçim usulleri konusunda öğrencilerin yeterince bilgilenmemesi nedeniyle, yönergeye göre öğrencilerin yapacağı bazı işleri, öğretmenler üstlenmektedir.

10. Sınavlara (ÖSS, LGS), hazırlık nedeniyle temsilci öğrenciler (özellikle son sınıflardan seçilenler), Okul Meclisi çalışmalarına gereken ilgi ve önemi gösterememektedir.

11. Seçilebilmek için olmadık vaatlerde bulunan öğrencilere göz yumulması, onların demokrasi hakkında yanlış algılamalarına neden olabilmektedir.

12. Okul Öğrenci Meclisi'nin yapacakları konusunda okul yönetimine bağımlılığı, onların heyecanını kırmakta ve süreç içerisinde okul için bir şeyler yapma heyecanını söndürerek onları pasifleştirmektedir.

Kuşkusuz bu sorunların bir çok nedenleri vardır. Makalenin sınırlılığı içinde bunların nedenlerini tek tek açıklamak uygun görülmemiştir. Bu nedenlerden bazıları, görüşülen yönetici-öğretmen ve öğrencilerin anlatılarında yer almıştır. Sorunlara ilişkin bazı anlatılar şöyledir:

> *"Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi güzel bir uygulama! Ama altyapı eksiklerimiz var; karar sürecinde öğrencilerimizi ve velilerimizi de davet etmek istiyoruz. Laboratuarı, öğrenci meclisi için toplantı odası yaptık. Mekân sorunumuz var. Ayrıca yetki ve sorumluluk eksikliği var; öğrenciler, idare olarak bizim bazı işlerimizi yapmak istiyorlar; heyecanları var. Ancak kanun ve yönetmeliklerde eksiklikler var; öğrenci neyi nasıl yapacak, tam belli değil. İşte, isteklerini yazı ile bize iletiyorlar. Biz bunları yerine getirmeye çalışıyoruz. Getiremediklerimiz de oluyor. Çünkü bazı istekler bizi aşıyor. Örneğin finansman sorunumuz var; öğrencinin dediğini yapacağız, ama paramız yok"*
>
> *"İl temsilciliği seçimi özel İdare binasında yapıldı. Orada öğrenciler değil, daha çok öğretmenler kulis yaptı. Hiç de iyi olmadı. Amacından saptırıldı. Herkes, "benim öğrencim seçilip Ankara'ya gitsin" diye çalıştı. Öğrencileri kendi başlarına bırakmadılar"*
>
> *"Öğrenci kurulları ile bu proje karıştırılıyor. Aslında amaç ve işlevleri pek farklı değil"*
>
> *"Son sınıftan Okul Meclis Başkanı'nın seçilmesi doğru değil gibi. Ben üniversite sınavına hazırlandığım için görevimi tam lâyıkıyla yerine getiremedim"*
>
> *"Sanki yalan vaatler daha etkili oluyor gibi. Okul başkanlığına aday oldum. Yönetimin karşı çıkmayacağı vaatler verdim. Ama seçilemedim."*

Projenin uygulamasına ilişkin saptanan sorunlar, ilerleyen yıllarda en aza indirgenebilir. Çünkü yaşanan bir çok sorun, projenin amaç ve işlevinin tam anlaşılamamasından kaynaklanmaktadır. Sorunların en aza indirgenmesiyle proje, seçme-seçilme etkinliği görünümünden sıyrılarak okulda demokratik ortamın sağlanmasında ve demokrasi eğitiminin amacına uygun verilmesinde etkin bir rol üstlenebilir.

Sonuç ve Genel Değerlendirme

"Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının Değerlendirilmesi" başlıklı bu araştırmadan bir takım önemli sonuçlar çıkmakta, bu alanda bazı eğitimsel değerlendirmeler yapılması gerekmektedir. Bunların) başlıcaları maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

1. "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi", uygulamalı bir "demokrasi eğitimi" çalışmasıdır. Bu proje ile "demokratik yurttaşlık eğitimi" amaçlanmaktadır.

2. Projenin algılanışı okul yönetimleri, öğretmenleri ve öğrencileri tarafından olumlu ve genelde amaca uygundur.

3. Okullarda projenin uygulamasına ilişkin bazı sorunlar vardır. Ancak bu sorunlar üstesinden gelinemeyecek nitelikte değildir.

Bu temel sonuçları belirttikten sonra, araştırmamızdan hareketle projeye ilişkin şöyle bir değerlendirme de yapılabilir:

"Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi", okullarımızın demokratikleştirilmesinde ve yeni kuşakların demokratik yaşam biçimine uygun olarak sosyalleşmelerinde önemli rol oynayabilir. Öğrenciler daha okul sıralarında demokrasiyi, uygulamalı olarak öğrenerek gerçek yaşamlarında içselleştirebilir ve yeni nesillerin yaşayacağı Türkiye'de bir demokrasi bilinci gelişebilir. Demokrasi bilinciyle Türkiye'de, daha demokratik bir toplum, daha demokratik bir yönetim anlayışı egemen olabilir. Kuşkusuz bunlar, projenin oluşturduğu ideallerdir. Bu ideallerin gerçekleşmesinde, projenin okullarda belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesinin yanı sıra, diğer sosyokültürel-ekonomik ve siyasî açılımlar önemlidir. Çünkü kültürel değişimlerde, değişimi etkileyen faktörler çeşitlidir. Bu çerçevede, "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" de, Türkiye'de demokrasi kültürünün gelişip olgunlaşmasında önemli bir etken olabilir.

Kaynakça

Akkutay, Ülker (1996). **Millî Eğitimde Yabancı Uzman Raporları**. Ankara: Avni Akyol Vakfı Kültür ve Eğitim Yayınları.

Aydoğan, İsmail ve Kukul, Feride (2003). "Öğretmenler ile Öğretim Üyelerinin Demokratik Davranışlarının Analizi" **Eğitim Araştırmaları**. Yıl, 3. Sayı 11.

Büyükdüvenci, Sabri (1990). "Demokrasi, Eğitim ve Türkiye" **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 23, sayı 2.

Gülmez, Mesut (2004). "İnsan Hakları Uluslararası Hukukunda İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi" **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu** (20-21 Mayıs 2004). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını (Eser Ofset).

Karpat, Kemal H. (1996). **Türk Demokrasi Tarihi** (ilk baskı 1967). İstanbul: Afa Yayıncılık.

Kepenekçi, Yasemin (2003). "Demokratik Okul" **Eğitim Araştırmaları**. Yıl, 3. Sayı 11.

Kıncal, Remzi Y.(2002). **Vatandaşlık Bilgisi**. Ankara: Mikro Yayınları.

Kıncal, Remzi Y. ve Işık, Halil (2003). "Demokratik Eğitim ve Demokratik Değerler" **Eğitim Araştırmaları**. Yıl, 3. Sayı 11.

MEB (2004). **Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Kitapçığı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2004). **Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Yönergesi**. http//www.okulmeclisleri.meb.gov.tr (Tebliğler Dergisi, 08.09.2004-135).

Özpolat, Abdulvahap (2004). "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Yıl 5. Sayı 50.

Sarı, Enver (2001). "Demokrasi Eğitiminin Psikolojik Temelleri" **Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi** (7-9 Haziran). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.

Tarcov, Nathan (1996). "The Meanings of Democracy" **Democracy, Education and the Schools** (ed: Roger Soder). San francisco: Jossey- Bass Publishers.

Uygun, Selçuk (2004, Mart 27). "Seçimler ve Demokratik Kültür Birikimimiz". **Kemer Gözcü Gazetesi.** Antalya.

Yanıklar, Cengiz ve Elyıldırım Ü. Yaşar (2004). "Demokrasi Eğitimi ve Pratik Uygulamalar" **Çoluk Çocuk Dergisi**. Sayı 44.

THE EVALUATION OF DEMOCRACY EDUCATION AND SCHOOL COUNCIL PROJECT

Remzi Y. KINCAL*

Selçuk UYGUN**

Abstract:

In this work, it is aimed to evaluate the "democracy education and school council project" application during 2004-2005 education year. The goal of the project is to improve the democracy culture and to help students to have the conscious of democracy. In order to achieve this goal, "school councils" elections are performed and the elected representatives' activities are tried to develop the democracy culture and consciousness of democracy. The data is obtained using observation and interview techniques. Important datum is obtained about the perception, application and problems of the project in the school with research findings. The effectiveness of the project is closely related to its success in its application.

Key Words: Democracy education, school councils, democratic school

* Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education

** Ass. Prof.; Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education

DEMOKRATİK KAZANIMLARIN GERÇEKLEŞTİRİLMESİNDE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Salih Zeki GENÇ*

Özet

Araştırmanın temel amacı, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmada, Erzurum il merkezindeki 15 ilköğretim okulunda görev yapan 300 öğretmen örneklem grubuna alınmıştır.

Veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Ankette, ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikleri belirlemeye yönelik 25 madde bulunmaktadır. Veriler frekans, yüzde, t testi ve varyans (F) kullanılarak analiz edilmiş ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Sonuçta, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin farklı farklı etkinlikleri farklı oranlarda kullandıkları, diğer taraftan, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklerin cinsiyetlerine ve okuttukları sınıflara göre değişkenlik göstermediği, mesleki kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre ise değişkenlik gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Demokrasi, kazanım, ilköğretim öğretmeni, okul, öğrenci

PROBLEM

Çağımızın sihirli sözcüklerinden biri olan "demokrasi" hakkında çok şeyler yazılıp çizildi ve hala da yazılıp çizilmekte, ancak demokrasinin ne anlama geldiği ve tanımının ne olduğu konusunda henüz bir görüş birliğine varıldığını söyleyebilmek pek mümkün değil. Bu yönüyle, Kongar (2002, 13-14) demokrasi nedir ve ne değildir konusunda şu açıklamayı yapmaktadır: Demokrasi, ancak "ülke hakkında önerdikleri çözümler azınlıkta kalanların, çoğunluk haline gelebilme hak ve olanağının bulunduğu bir çoğunluk yönetimidir." Bir başka deyişle, demokrasi, mevcut yönetimle, ülke çözümleri hakkında aynı düşüncede olmayanların, bu düşüncelerini açıklama ve yayma haklarının bulunduğu bir çoğunluk yönetimidir. Ancak, demokrasi, her şeyden önce çoğunluğun baskısı değildir. Çoğunluk yönetimi anlayışının demokrasi ile uzak yakın bir ilgisi yoktur.

Demokrasi kültürünün temelinde esas olarak, "kendime istediğim özgürlükleri başkasına da tanımak gereklidir" anlayışı yatmaktadır. Aynı şekilde, demokrasi kültürünün temelinde, önce "kendine saygı" sonra bu saygının "insana saygı" biçimine dönmüş hali yer almaktadır (Kongar, 1997, 19). Demokrasi kültürünün ve buna bağlı olarak demokratik değerlerin bireylere kazandırılmasında aileden başlayarak örgün eğitim kurumları ve kitle iletişim araçlarına büyük görevler düşmektedir. Özellikle demokrasiyle alakalı edinilen bilgi, beceri ve tutumların davranışa dönüştürülmesinde örgün eğitim kurumlarının görevi daha da büyüktür.

* Yard. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD

Eğitimin bir çok amacının yanında en önemlilerinden biri de yeni yetişmekte olan kuşakların topluma sağlıklı ve verimli bir biçimde uyum sağlamalarını yardımcı olmaktır. Bu uyumu gerçekleştirmek için bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi hedeflenir ve davranışlar bu doğrultuda değiştirilir.

Sosyal hayata uyum sağlamada ve kişilik gelişiminde eğitim kurumlarının görevi çok büyüktür. 6-14 yaş çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetinden sorumlu ilköğretim okullarında uygulanan ilköğretim programında öğrencilere bilgi, beceri, alışkanlık ve demokratik tutum ve değerleri kazandırma yönünde çok çeşitli etkinlikler gerçekleştirilir.

Demokratik tutum, kısmen bireylerin davranış kalıpları içerisinde bulunsa da fırsat ve imkan eşitliği ve özgürlük, düzen ve yasalar çerçevesinde genel bir hayat tarzı olarak yaşantıya geçirilemez ise toplum yada tek tek bireylerin adalet duyguları zedelenecektir. İyi işleyen bir düzende bireylerin adalet duygusu ve bunun yanında özgürlük ve fırsat eşitliği öncelikle temel kültürleme kurumu olan eğitim sayesinde yaşantıya dönüştürülüp kazandırılabilir (Rebaul, aktaran Büyükkaragöz ve Üre, 1994, 29).

Demokratik değerler ile ilgili Kıncal ve Işık (2003, 56-57) yaptıkları bir araştırmada, demokratik değerlerin literatürde yer alma sıklığını; eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, adalet, dürüstlük, iyiyi arayış, işbirliği, özgüven, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış, gelişim, mükemmellik ve etkililik olarak sıralamışlardır.

Gençlerin ailede kazandığı demokratik değerleri geliştiren en önemli unsur öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı temelde sistemi işleyip uygulanacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Bundan dolayı "Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir" denilebilir (Büyükkaragöz ve Üre, 1994, 29-30). Bu yönüyle, hem görevi hem de hizmet öncesi eğitimi bakımından öğretmen demokratik yönetimin ve demokratik yaşama biçiminin temelini oluşturan anlayış tutum ve idealleri geliştirmede olumlu hizmetler yapmaya durumu en uygun olan kişidir. Öğretmenlerin böyle bir hizmette bulunabilmesi için şüphesiz demokrasinin temel değerlerinden haberdar olması, bu değerlerin kendi hayatı ile ilgili olduğu kadar öğrencilerinin hayatları üzerinde de ne derece etkileri olduğunu bilmesi gerekmektedir.

Öğretmen, demokratik yaşam kültürünü geliştirecek manevi, ahlaki yeteneklerin yerleşmesi konusunda üzerine düşen görevlerin neler olduğunun bilincinde olmalıdır. Öğretmenler, demokratik ilkelere değer verdiğini sadece sözleriyle değil sergiledikleri davranışlarıyla da göstererek demokratik yaşamın en temel destekleyicisi olmalıdır. Bunun yanında iyi bir öğretmen, öğrencilerinin demokratik kazanımları gerçekleştirebilmeleri için özendirici bir ortam ve uygun fırsatlar hazırlamalıdır.

Bireylere demokratik tutum ve davranışları kazandırmanın en temel öğesi olarak kabul edilen örgün eğitim kurumunda bu tutum ve davranışları şüphesiz öğretmenlerin sergiledikleri model davranışlar, tutumlar ile kazandırılabilir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde demokratik tutum ve davranışları ve bunları öğrencilere kazandırmadaki durumlarıyla ilgili çok sayıda araştırma yapılmış ve bir çoğunun sonucunda da öğretmenlerin tutum ve davranışlarının demokratik olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kıncal tarafından 2000 yılında "İlköğretim Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyi" konulu çalışmada Erzurum ilinde sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaya göre demokratik değerlerin kazandırılması yönünden

okullarda önemli yetersizliklerin olduğu ve öncelikle öğretmenlerin eleştirilere yeterince açık olmamaları, öğrencilerin bireyselliklerinin ön plana çıkartılması, ders dışı etkinliklere ve yönetim süreçlerine teşvik edilmeleri konusunda eksikliklerin olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yine aynı konuda Gözütok tarafından 1995'de yapılan "Öğretmenlerin Demokratik Tutumları" konulu araştırmada, öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuçta;

1) Öğretmen adaylarının görev başındaki öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergilemekte oldukları,

2) Cinsiyet, öğretmenlik deneyimi ve farklı sosyo-ekonomik ortamlarda çalışma değişkenleri öğretmenlerin demokratik tutumlarını etkilemektedir,

3)Demokratik tutum puanları en yüksek olan öğretmenler İlköğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerdir,

4) İlkokul ve Ortaokulda görev yapan öğretmenlerinin, lisede görevli öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergiledikleri bulunmuştur.

Yukarıda genel anlamda üzerinde durulduğu ve araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere demokratik bilgi, beceri, tutum ve davranışların bireylere kazandırılmasında en önemli kurum örgün eğitim kurumları yani okullardır. Kısacası, demokratik tutum ve davranışları geliştirmek, bireysel ve sosyal ilişkileri uyumlu bir şekilde düzenlemek eğitim kurumlarının görevidir. Şüphesiz burada en büyük sorumluluğu da öğretmenler üstlenmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğini değerlendirmektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile ilgili görüşlerinin dağılımı nasıldır?

2. Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler okuttukları sınıflara göre farklılaşmakta mıdır?

4. Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Evren:

Araştırmanın evrenini Erzurum il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan İlköğretim birinci kademe (1. 2. 3. 4. 5. sınıf) öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örneklem:

Erzurum il merkezindeki 15 ilköğretim okulunda görev yapan 350 öğretmen şans (random) yoluyla seçilerek anket uygulanmıştır. Anketi yanlış veya eksik cevaplayanların çıkarılmasıyla 300 öğretmen örnekleme alınmıştır.

Tablo 1: Öğretmenlerin cinsiyet okuttukları sınıf mesleki kıdem ve öğrenim durumuna göre dağılımları

Öğretmenlerin Genel Özellikleri		f	%
Cinsiyet	Erkek	153	51.0
	Kadın	147	49.0
	Toplam	300	100.0
Okuttukları Sınıf	1. sınıf	47	15.7
	2. sınıf	66	22.0
	3. sınıf	62	20.7
	4. sınıf	68	22.7
	5. sınıf	57	19.0
	Toplam	300	100.0
Mesleki Kıdemleri	1-5 yıl	43	14.3
	6-10 yıl	110	36.7
	11-15 yıl	48	16.0
	16-20 yıl	37	12.3
	21 yıl ve yukarısı	62	20.7
	Toplam	300	100.0
Öğrenim Durumları	Öğretmen Okulu veya Lisesi	28	9.3
	Eğitim Yüksek Okulu	84	28.0
	Eğitim Fakültesi (Sınıf Öğrt.)	110	36.7
	4. Yıllık Diğer Fakülteler	69	23.0
	Yüksek Lisans	9	3.0
	Toplam	300	100.0

Veri Toplama Araçları:

Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Anketin hazırlanmasında, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile ilgili özellikler yerli ve yabancı kaynaklar taranarak ortaya konulmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları bu etkinlikler öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini yansıtabilecekleri ifadeler şeklinde maddeleştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin cinsiyetleri, okuttukları sınıflar, mesleki kıdemleri ve öğrenim durumlarını belirlemeye yönelik kişisel bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise, ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikleri belirlemeye yönelik olarak ankette yer alan 25 maddeden oluşmaktadır. Ankette yer alan maddelerin karşısında (3= Her Zaman, 2= Ara Sıra, 1= Hiçbir Zaman) biçiminde seçenekler yer almaktadır. Anketin kapsam geçerliği için ilgili alan uzmanlarına gösterilip ifadeler üzerinde tartışılmış, ayrıca 30 öğretmene uygulayıp dil anlatım ve şekil yönünden var olan eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Güvenirliğini belirlemek için de Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Buna göre, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda beş kategoride ortaya konulmuştur.

1. Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Etkinlikler İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı:

Tablo 2: Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkinlikleri Ne Sıklıkta Kullandıkları İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı.

Demokratik Kazanımları Gerçekleştirmede Kullanılan Etkinlikler	Her Zaman		Ara Sıra		Hiç Bir Zaman		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğrencilerin demokratik tutum ve davranışları gerçekleştirebilecekleri ortam oluşturmaya çalışırım.	254	84.6	44	14.7	2	0.7	300	100.0
2. Demokrasi eğitimi konusunda mesleki becerilerimi geliştirmek için seminerlere, toplantılara katılırım.	112	37.3	149	49.7	39	13.0	300	100.0
3. Demokratik eğitim ortamının oluşturulmasında yaşanan problemleri gidermek için uğraşırım.	231	77.0	60	20.0	9	3.0	300	100.0
4. Öğrencilerde demokrasi bilincinin yerleşmesi için düzenlenen eğitim etkinliklerine yeterince zaman ayırırım.	168	56.0	117	39.0	15	5.0	300	100.0
5. Öğrencilere bireysel ve kültürel farklılıkların olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer veririm.	216	72.0	69	23.0	15	5.0	300	100.0
6. Sınıf içinde ve sınıf dışında demokratik yaşamla ilgili öğrencilere örnek olmaya çalışırım.	257	85.7	24	8.0	19	6.3	300	100.0
7. Öğrencilerle ve diğer öğretmen arkadaşlarımla olan iletişimimde demokratik tavırlar sergilerim.	235	78.3	43	14.3	22	7.3	300	100.0
8. Öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini destekler ve model olurum.	227	75.7	56	18.7	17	5.7	300	100.0
9. Demokratik tavırlar sergileyen öğrencileri bu konuda teşvik ederim.	228	76.0	57	19.0	15	5.0	300	100.0
10. Öğrenciler arasında ayrımcılık yapmam.	216	72.0	33	11.0	51	17.0	300	100.0
11. Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.	239	79.7	41	13.7	20	6.7	300	100.0
12. Öğrencilerin farklı etkinlikler önermesine ve bunlara katılmasına olanak sağlarım.	194	64.7	80	26.7	18	6.0	300	100.0
13. Demokrasi eğitimi ile ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya koyan öğrencilere uygulama fırsatı tanırım.	171	57.0	111	37.0	18	6.0	300	100.0
14. Demokratik bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğrencilerle birlikte hareket ederim.	218	72.7	70	23.3	12	4.0	300	100.0
15. Sınıf yönetiminde öğrencilerin karara katılmalarını sağlarım.	215	71.7	72	24.0	13	4.3	300	100.0
16. Derslerde demokratik ilkeleri yaşatıcı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına çalışırım.	208	69.3	74	24.7	18	6.0	300	100.0
17. Demokratik tutum ve davranışları kazandırıcı yönde gerekli olan afiş, levha, slayt vb. araçları sınıfta kullanırım.	114	38.0	166	55.3	20	6.7	300	100.0
18. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer veririm.	170	56.7	116	38.7	14	4.7	300	100.0
19. Öğrenciler arasında ilgi kümelerinin, öğrenci kulüplerinin oluşturulması için çaba harcarım.	114	38.0	176	58.7	10	3.3	300	100.0
20. Eğitsel kol çalışmalarını demokratik ilkelere uygun planlayıp yönlendiririm.	200	66.7	79	26.3	21	7.0	300	100.0
21. Demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesi için tartışma, münazara, beyin fırtınası gibi etkinlikler düzenlenmesine önderlik ederim.	182	60.7	103	34.3	15	5.0	300	100.0
22. Belirli gün ve haftalarda demokratik tutum ve davranışların özendirilmesi için çeşitli etkinlikler düzenlenmesini sağlarım.	148	49.3	136	45.3	16	5.3	300	100.0
23. Belirli gün ve haftalarda demokrasi ile ilgili vakıf, dernek, kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği yaparım.	57	19.0	191	63.7	52	17.3	300	100.0
24. Demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesi için ders dışı etkinliklere önem veririm.	110	36.7	177	59.0	13	4.3	300	100.0
25. Demokratik becerilerin geliştirilmesi için sportif faaliyetler düzenlerim.	79	26.3	199	66.3	22	7.3	300	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile ilgili görüşlerin farklı oranlarda olduğu görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin "Her Zaman" yaparım, kullanırım dedikleri etkinliklerin yüzdelikleri yüksek olanlara baktığımızda, Sınıf içinde ve sınıf dışında demokratik yaşamla ilgili öğrencilere örnek olmaya çalışırım (% 85.7), Öğrencilerin demokratik tutum ve davranışları gerçekleştirebilecekleri ortam oluşturmaya çalışırım (%84.6), Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm (% 79.7), Öğrencilerle ve diğer öğretmen arkadaşlarımla olan iletişimimde demokratik tavırlar sergilerim (%78.3), Demokratik eğitim ortamının oluşturulmasında yaşanan problemleri gidermek için uğraşırım (% 77.0); "Ara sıra" yaparım dedikleri etkinliklerin yüzdelikleri yüksek olanlar Demokratik becerilerin geliştirilmesi için sportif faaliyetler düzenlerim (%66.2), Belirli gün ve haftalarda demokrasi ile ilgili vakıf, dernek, kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği yaparım (% 63.7), Demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesi için ders dışı etkinliklere önem veririm (% 59.0), Öğrenciler arasında ilgi kümelerinin, öğrenci kulüplerinin oluşturulması için çaba harcarım (% 58.7), Demokratik tutum ve davranışları kazandırıcı yönde gerekli olan afiş, levha, slayt vb. araçları sınıfta kullanırım (%55.3) Öğretmenlerin "Hiçbir Zaman" yapmam dedikleri yüzdelikleri yüksek olanları da; Belirli gün ve haftalarda demokrasi ile ilgili vakıf, dernek, kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği yaparım (%17.3), Öğrenciler arasında ayrımcılık yapmam (%17.0), Demokrasi eğitimi konusunda mesleki becerilerimi geliştirmek için seminerlere, toplantılara katılırım (%13.0), Demokratik becerilerin geliştirilmesi için sportif faaliyetler düzenlerim (%7.3), Öğrencilerle ve diğer öğretmen arkadaşlarımla olan iletişimimde demokratik tavırlar sergilerim (%7.3) şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin çok çeşitli etkinlikleri gerçekleştirdikleri ancak bunların yukarıda da görüldüğü üzere farklı oranlarda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle kendi çabaları ile ortaya koyabilecekleri etkinlikleri daha fazla yaptıkları (Sınıf içinde ve sınıf dışında demokratik yaşamla ilgili öğrencilere örnek olmaya çalışırım % 85.7, Öğrencilerin demokratik tutum ve davranışları gerçekleştirebilecekleri ortam oluşturmaya çalışırım %84.6 vb.) öğrencilere demokratik kazanımların aktarılmasında idareyle ve okul dışındaki kurum ve kuruluşlarla ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ara sıra (Belirli gün ve haftalarda demokrasi ile ilgili vakıf, dernek, kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği yaparım % 63.7, Demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesi için ders dışı etkinliklere önem veririm % 59.0, Öğrenciler arasında ilgi kümelerinin, öğrenci kulüplerinin oluşturulması için çaba harcarım % 58.7) ve hiçbir zaman yapmam (Belirli gün ve haftalarda demokrasi ile ilgili vakıf, dernek, kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği yaparım %17.3, Demokratik becerilerin geliştirilmesi için sportif faaliyetler düzenlerim (%7.3) şeklinde ifadede bulunmaları dikkat çekicidir.

Belirli gün ve haftalarda demokrasi ile ilgili vakıf, dernek, kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği yaparım, demokrasi eğitimi konusunda mesleki becerilerimi geliştirmek için seminerlere, toplantılara katılırım ve demokratik becerilerin geliştirilmesi için sportif faaliyetler düzenlerim gibi etkinlikleri ilköğretim öğretmenlerinin "Hiçbir Zaman" yapmam diyerek yüksek oranda belirtmeleri Kıncal'ın 2000'de yapmış olduğu araştırma sunucunda ortaya çıkan; okullarda önemli yetersizliklerin olması, öğrencilerin ders dışı etkinliklere ve yönetim süreçlerine teşvik edilmeleri konusundaki eksiklikler ile ilgili bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

2. Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Etkinlikler İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılığa Yönelik Bulgular :

Tablo 3: Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Etkinliklerin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SK	t	Önem Düzeyi
Erkek	153	64.0261	6.3598	0.288	P > .05
Kadın	147	63.0952	8.6566		

Tablo 3'te demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklerin ortalamalarının birbirinden farklı oranlarda olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak buna rağmen, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Erkek ve kadın öğretmenlerin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklerin birbirlerine yakın olması bay ve bayan ilköğretim öğretmenlerinin bu konuda aynı noktalar üzerinde durdukları veya en azından durmaya çalıştıkları biçiminde ele alınabilir. Diğer bir ifadeyle, ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikler, yaptıkları faaliyetler öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

3. Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Etkinlikler İle Okuttukları Sınıflar Arasındaki Farklılığa Yönelik Bulgular :

Tablo 4: Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Etkinliklerin Okuttukları Sınıflara Göre Karşılaştırılması.

Sınıflar	n	$\bar{\bar{X}}$	SK
1. sınıf	47	63.9574	7.0617
2. sınıf	66	62.8333	7.7292
3. sınıf	62	62.9677	8.7571
4. sınıf	68	63.3676	8.2569
5. sınıf	57	65.0000	5.2542
Toplam	300	63.5700	7.5743

Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	184.704	4	46.176	0.803	
Gruplar İçi	16968.826	295	57.521		p>0.524
Toplam Kareler	171153.530	299			

Tablo 4'te, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklerin okuttukları sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre demokratik kazanımların gerçekleştirmesinde kullandıkla-

rı etkinliklerin ortalamaları birbirine yakın seviyelerdedir. Sadece 5. sınıfı okutan öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirmesinde kullandıkları etkinliklerin ortalamasının diğerlerine oranla biraz yüksek olduğu görülmektedir ancak bu da etkili değildir.

Bu yönüyle, mevcut verilere dayalı olarak, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile okuttukları sınıflar arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine yukarıda cinsiyet değişkeninde bir farklılık olmadığı gibi burada da ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikler okuttukları sınıflara göre farklılaşmamaktadır. Yani, okuttukları sınıf değişkeni ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikleri etkileyen bir faktör değildir.

4. Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Etkinlikler İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılığa Yönelik Bulgular :

Tablo 5: Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Etkinliklerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması.

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SK
1-5 yıl	43	64.8372	5.3494
6-10 yıl	110	61.6727	8.6301
11-15 yıl	48	62.6667	9.4155
16-20 yıl	37	64.7838	5.8601
21 yıl ve ü.	62	66.0323	4.9521
Toplam	300	63.5700	7.5743

Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	934.579	4	233.645	4.250	
Gruplar İçi	16218.951	295	54.979		**p=0.002**
Toplam Kareler	17153.530	299			

Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklerin mesleki kıdemlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, örnekleme katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklerin ortalamalarının birbirinden farklı olduğu, bu farklılığın özelliklede 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikler ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri arasında olduğu dikkat çekmektedir.

Bu verilere dayalı olarak, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile mesleki kıdemleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan ilköğretim öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşleri lehine farklılaştığı bulunmuştur. Bu durum, tecrübeli

öğretmenlerin (21 yıl ve üzeri) demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklerin ve bunlarla ilgili görüşlerinin diğer gruplardan özelliklede 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerden ayrıldığını göstermekte ve bu noktada da tecrübenin önemini gözler önüne sermektedir.

21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklerin diğer mesleki kıdeme ait öğretmenlerden özelliklede 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerden farklılaşması bulgusu, Gözütok'un 1995 de yapmış olduğu "Öğretmenlerin Demokratik Tutumları" konulu araştırma sonuçlarından demokratik tutum puanları en yüksek olan öğretmenler İlköğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerdir bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir. Bu araştırmada örnekleme katılan 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin öğrenim durumları da "Öğretmen Okulu veya Lisesi"dir.

5.Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Etkinlikler İle Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Arasındaki Farklılığa Yönelik Bulgular :

Tablo 6: Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Etkinliklerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması.

Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	SK
Öğrt. Okulu veya Lisesi	28	64.6071	5.3357
Eğt. Yük O.	84	65.7500	5.4061
Eğitim Fak.	110	64.8364	5.4915
4. Yıllık Diğer Fak.	69	58.3913	10.8306
Yüksek L.	9	64.2222	5.9114
Toplam	300	63.5700	7.5743

Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2460.057	4	615.014	12.348	
Gruplar İçi	14693.473	295	49.808		**p=0.000**
Toplam Kareler	17153.530	299			

Tablo 6'da, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasındaki farklılığa yönelik bulgular sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, örnekleme katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklerin ortalamalarının birbirinden açık bir şekilde farklı olduğu, bu farklılığın da özelliklede 4 yıllık diğer fakülte mezunu olan ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri ile öğretmen okulu veya lisesi, eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesi (sınıf öğretmenliği) ve yüksek lisans öğrenim durumunda olan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinde ayrıldığı dikkati çekmektedir.

Bu bağlamda yukarıdaki verilere dayalı olarak, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, farklılığın öğretmen okulu veya lisesi, eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesi (sınıf öğretmenliği) 4 yıllık diğer fakültelerden atanmışlar

ve yüksek lisans yapmış ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri arasında öğretmen okulu veya lisesi, eğitim yüksek okulu ve eğitim fakültesinde (sınıf öğretmenliği) öğrenim görmüş ilköğretim öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri lehinedir. Bu sonucun en önemli göstergesi alan dışından atanan ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklerin eksik ve yetersiz olduğudur. Bunun nedeninin de bu konuda yeterli eğitimi almamış olmaları gösterilebilir. Bu yönüyle, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, iki değişken birbirinden bağımsızdır denilebilir.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmayla, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiği değerlendirmeye çalışılmıştır. Sonuçta;

1. Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin çok çeşitli etkinlikleri gerçekleştirdikleri ancak bunların farklı oranlarda olduğu bulunmuştur. "Her zaman" Sınıf içinde ve sınıf dışında demokratik yaşamla ilgili öğrencilere örnek olmaya çalışırım (% 85.7), "Ara sıra" Demokratik becerilerin geliştirilmesi için sportif faaliyetler düzenlerim (%66.2) ve "Hiçbir Zaman" Belirli gün ve haftalarda demokrasi ile ilgili vakıf, dernek, kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği yaparım (%17.3), oranları en yüksek yüzdelik değerler olarak ortaya çıkmıştır.

2. Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Cinsiyet faktörü ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikler üzerinde belirleyici bir değişken değildir.

3. Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile okuttukları sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4. Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip ilköğretim öğretmenlerin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip ilköğretim öğretmenlerinin bu konu hakkındaki görüşleri arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

5. Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinlikler ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikler öğrenim durumlarına göre değişkenlik göstermektedir.

Öneriler

1. Öğretmen, okul idaresi, okul dışındaki kurum ve kuruluşlar ve aile arasında işbirliği sağlanması demokratik kazanımların daha etkin gerçekleştirilmesine fırsat verir.

2. Okul içinde ve okul dışında araç-gereçlerin temin edilmesi ve bunların verimli bir şekilde kullanılabilmesinin sağlanması öğretmenlerin demokratik kazanımları daha etkin gerçekleştirebilmelerine imkan tanır.

3.Çok daha geniş bir evren ve örnekleme dayalı olarak demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin etkililiği ele alınabilir.

Kaynakça

Büyükkaragöz, S. ve Üre, Ö. (1994) "Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarındaki öğrencilerin Demokratik Tutumları Araştırması" **Demokrasi Gündemi, Türk Demokrasi Vakfı Bülteni,** Sayı19, ss:29-41.

Büyükkaragöz, S.. (1990) "İlkokul Programı ve Demokrasi Eğitimi" **Bülten Türk Demokrasi Vakfı Yayın Organı,** Ankara: ss: 16-19

Gözütok, F. D.(1995) **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**. TDV Yayınları, Ankara.

Kıncal, R.Y. ve Işık H. (2003)"Demokratik Eğitim ve Demokratik Değerler", **Eğitim Araştırmaları,** Yıl: 3, Sayı:11 Ankara: ss: 54-58

Kıncal, R.Y. (2000) "İlköğretim Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyi", **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (10-12 mayıs 2000)** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

Kongar, E. (2002) **Demokrasi ve Kültür.** Remzi Kitabevi (4. Basım) İstanbul.

Kongar, E. (1997) **Demokrasi ve Laiklik.** Remzi Kitabevi, (2. Baskı) İstanbul.

Yeşil, R. (2002) **Okulda ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi.** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN REALIZING DEMOCRATIC ACQUISITION

Salih Zeki GENÇ*

Abstract

This study basically aims at evaluating the effectiveness of primary school teachers in realizing democratic acquisition. The sample consists of 300 primary school teachers who work in 15 primary schools in Erzurum city center.

A questionnaire developed by the researcher himself was used as the measurement instrument. The questionnaire has 25 items measuring the activities used by primary school teachers to realize democratic acquisition. The data were analyzed using frequency tables, percentage calculations, t test and variance (F) method. The data reveal that the primary school teachers use different activities at different rates and that, on the other hand, these activities used by the primary school teachers don't differ in terms of gender and the classes they teach but differ in terms of their educational status and length of service.

Key Words: Democracy, acquisition, primary school teacher, school, student

* Ass. Prof.; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education

ÖFKE İLE BAŞAÇIKMA: BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİLERE DAYALI BİR PROGRAM

Atılgan ERÖZKAN*

Özet

Bu çalışmanın amacı bireylerin yaşadıkları öfke ile -onların yaşamlarını negatif olarak çeşitli yönlerden etkileyen- başaçıkmaları bağlamında Deffenbacher ve diğerleri (1987, 1989, 1990, 1992, 1994)'nden yararlanılarak sekiz oturumluk öfke ile başaçıkma -bilişsel-davranışçı- programı oluşturmaktır. Duygusal kontrol modeli ve sosyal beceri eğitimi modelini içeren programın ilk yarısında -ilk dört oturum- durumun şekline göre uygun bilişsel başaçıkma becerilerinin geliştirilmesine ve ev ödevlerine; ikinci yarıda -son dört oturum- ise, bireylerin yaşadıkları öfke uyaran durumlarla ilgili olarak çeşitli senaryoları görselleştirdikten sonra öfkeyi azaltmak için bilişsel gevşeme becerilerine vurgu yapılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Duygusal kontrol modeli, sosyal beceri eğitimi modeli, öfke, başaçıkma, bilişsel-davranışçı terapi programı

Giriş

Giderek modernleşen yaşam tarzlarının, teknolojik gelişmelerle gündeme gelen sosyal değişimlerin ve çeşitlilik gösteren kişilerarası ilişkilerin bireyi pek çok yönden ve özellikle de duygusal yönden etkilemesi söz konusudur. Bu etkilerin sürekliliği ile yüksek düzeyde tehdit içeren uyaranlar ve bu uyaranlara bağlı duygusal bozuklukların -öfke bu duygusal bozukluklarda çok önemli bir yere sahiptir- yaşanması olasılığı da artmaktadır.

İnsanları öfkelendiren nedenlerin başında engellenme (isteğin yerine gelmemesi), önemsenmeme, aşağılanma, keyfi bir davranışla karşılaşma (haksızlığa uğrama) ve saldırıya uğrama (psikolojik yönden hakarete uğrama; fizyolojik yönden bedensel saldırıya uğrama) gelir. Amaçlarına ulaşması ve ihtiyaçlarını karşılaması noktasında insanı engelleyecek her durum, olay ya da kişi, öfke duygusunun oluşumunda en başta gelen nedenlerdir (Atkinson vd., 1996, 232).

İnsanın neden öfkelendiği esas olarak aynı nedenlere dayansa da, her dönemin kendine özgü engellemeleri vardır. Çocuklukta eğitim, törel yaptırımlar, çocuğun istekleri karşısında konulan yasaklar; erinlikte ve ergenlikte bir taraftan aileden kopmak, bağımsız olmak isterken, diğer taraftan güvensizlik ve yetişkin desteğine duyulan ihtiyaç; yetişkinlikte çeşitli mücadele durumları, sorumlulukların getirdiği zorunluluklar, gerek aile veya arkadaşlar ve gerekse toplum tarafından reddedilme duygusu; orta yaş ve daha ileri yaşlarda gelecekle ilgili kaygılar, güvensizlik ve bunun getirdiği belirsizlik, yaşın getirdiği sınırlamalar ve engellenme duyguları ile bireyler öfke yaşarlar (Grant, 1999, 29).

* Yard. Doç. Dr.; Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Bilişsel modele göre öfke; büyük ölçüde fiziksel, duygusal, mesleki ve kişilerarası ilişkilerdeki iyi oluş (well-being) durumuna bağlı olarak, bireylerin yaşamlarında çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü öfke, fiziksel sağlık ve hastalık süreçlerinin çeşitliliğini, çocuğa kötü davranmayı, zarar görmüş evlilik, iş ve aile ilişkilerini, yıkıcı özellikteki eylemleri ve sözel ya da fiziksel bir saldırıyı içerir (Corsini-Wedding, 1995, 239).

Bireylerin psikolojik, sosyal, eğitsel, mesleki ve fiziksel işlevlerinde öfkenin önemi kaygı ve depresyon gibi diğer duygusal problemlerin önemine eşdeğerdir. Bireyler, kendileri ve yaşamla ilgili inançları nedeni ile pek çok uyaran durumunu tehdit olarak algılamaya yatkın oldukları için kaygılanmakta, öfkelenmekte ve öfke ifadesi içeren tepkiler göstermektedirler. Genel olarak uyaran düzeyinin güçlü olması ya da tehdidin bireyi öfkelendirmeye yönelten bir anlam taşıması, beraberinde daha belirgin bilişsel değerlendirme süreçlerinin oluşturulması zorunluluğunu getirmektedir. Olumsuz otomatik düşünceler ve işlevsel olmayan sayıltılar olan hatalı düşünce biçimleri bireyin öfkeli olduğu durumlarda daha yoğun yaşanmaktadır. Olumsuz otomatik düşünceler özellikle bireyin öfkeli olduğu tehdit ve kaygı içeren belli durumlarda daha etkin bir biçimde oluşan düşünceleri ve hayalleridir. İşlevsel olmayan sayıltılar ise, bireylerin kendileri ve yaşamla ilgili sahip oldukları genel inançlar ve kurallardır (Clark-Fairburn, 1997, 251).

Ivey, Ivey, ve Lynn (1997, 181)'a göre işlevsel olmayan sayıltılar, bireyleri tehdit ve kaygı içeren belirli durumlarda öfke tepkisini göstererek olumsuz ve işlevsel olmayan bir yorum yapmaya hazır hale getirebilirler. Duygusal bozukluk ve iyilik durumlarında kişinin kendisi ile ilgili bilgileri büyük önem taşıdığından; temel bilişsel olaylar kişinin kendisi ile ilgili yaşantılarında en önemli yeri tutar. Kişiye özgü öfkede de durum böyledir. Temel bilişsel süreçlerde olan değişiklikler çok daha kalıcı değişikliklere yol açacağından kişiye özgü öfkeye, genel öfkeye, çeşitli durumlar karşısında gösterilen öfkeye ilişkin bireye sunulacak bilişsel davranışçı terapi tekniklerinin içeriği oldukça önemlidir.

Son zamanlarda literatürde, kaygı ve depresyon gibi duygusal problemlerde öfkeyi azaltmaya ilişkin olarak duygusal kontrol modeli ve sosyal beceri eğitimi modelinin etkili olabileceği konusunda görüş birliği olduğu görülmektedir.

Duygusal Kontrol Modeli

Bu model duygusal kontrol için becerileri artırma üzerinde odaklanır. Danışanı tatmin edebilecek anlamda duygusal kontrol ile duygusal tepkileri dengeleyerek daha verimli ve uyumlu bilişsel değerlendirmelerin üretilmesine katkı sağlar. Olumsuz duygular ve bunun yansıdığı başaçıkma çabalarında tehdit, öfke ve kaygı vardır. Olumsuz duyguların kontrol altına alınması ile enerji, motivasyon ve ihtiyaçlara cevap verebilecek düzenleme sağlanmış olur. Bu yüzden öfkenin azaltılmasında daha düşük bilişsel, duygusal, ve fizyolojik bileşenlerin farkına varmaları için danışanların kapasitelerini artırma ana amaçtır. Öfkenin bu daha düşük elementleri danışanlar için öfke uyandıran/kışkırtan durumlar üzerinde müdahalede bulunma, problemleri çözme ve değerlendirmede mevcut becerilerini kullanmakta özgür olmaları demektir. Aksi takdirde aşırı duygusal uyarılma ile beceriler engellenmiş olur (Deffenbacher vd., 1987, 173).

Tümü duygusal kontrolü artırma amaçlı aşağıdaki müdahalelerle de öfke başarılı bir biçimde azaltılabilmektedir:

a) Bilişsel Yeniden Yapılandırma (Cognitive Re-structuring)

b) Gevşeme Başaçıkma Becerileri (Relaxation Coping Skills)

c) Bilişsel-gevşeme başaçıkma becerilerinin kombinasyonu olarak Stres Aşısı (Stres Inoculation) (Deffenbacher vd., 1989, 171).

a) Bilişsel Yeniden Yapılandırma

Bilişsel yeniden yapılandırma programının ilk basamağı öfkenin ne olduğunu bilişsel davranışçı bir çerçeve içinde açıklama ile başlar. Bilişsel davranışçı terapide bilişsel yeniden yapılandırma ile bireylere öfke ile olumsuz düşünce ve buna bağlı davranışların nasıl tanınacağını, değerlendirileceğini, kontrol edilebileceğini ve değiştirileceğini öğreterek öfkeyi azaltma amaçlanır. Duygusal açıdan olgunlaşmamış ve bu yüzden de istediklerini seslerini yükselterek, saldırganlık göstererek elde etmeye çalışan bireylere, kendi olumsuz bakış açılarından farklı alternatif bakış açılarının da olabileceğini göstermek bilişsel yeniden yapılandırmada esastır. Bu bağlamda öncelikli olarak bireyin öfkeli olduğunu kabul etmesi ve bunun farkına varması, gerçek duygularını ortaya koymasının yanı sıra öfkenin gerçek nedeni ya da nedenlerini, kaynak ya da kaynaklarını bulması, gerçekte öfke yaratan şeyin ne olduğunu anlaması ve öfke ile gerçekçi bir biçimde mücadele etmek için başaçıkma kaynaklarını kullanmasının sağlanması gerekmektedir (Clark-Fairburn, 1997, 263).

Bilişsel yeniden yapılandırma bağlamında bilgilendirmede konferans, video kaset ve yardımcı okuma materyallerinden yaralanılabilir. Hedef yanlış kavramsallaştırma ve öfkenin kontrolünü gerçekleştirememede kısır döngülere dayanan bireysel anlamlandırma sistemini değiştirmektir. Hatalı sistemi yani öfkeyi rasyonel, anlaşılır bir anlam şemasına oturtmak, çözümlenebilir bir sorunlar dizisi oluşturmak bilişsel tedavilerde çok önemlidir. Bireysel örneklerin bu genel şema içinde anlamlandırılması kişiye tedavi motivasyonunu kazandırır. Bu anlamda öz-denetim eğitimi yaklaşımı ile öfkeyi azaltma ön plana çıkar (Savaşır vd., 1998, 61).

Bilişsel yeniden yapılandırma çerçevesinde öz-denetim eğitimi yaklaşımı da söz konusudur. Bu yaklaşım da öznel eğilimlerden ve otomatik davranışlardan farklı olarak öz-düzenlemeyi sağlama, spesifik durumları ve bu durumlara uygun düşecek değişimi/davranışları gerçekleştirecek bir zemin hazırlayacağından öfkeyi kontrol etme ve azaltmada oldukça etkili olacaktır. Bu yaklaşımda genel öfkenin özelliklerinden olan hiddetlenmek, birine vurmak gibi duyguların nasıl oluştuğu ve genel öfkeye nasıl dönüştüğü; kişiye özgü öfkenin özelliklerinden olan günden güne değişiklik gösteren ve kişiye özgü olan fizyolojik uyarılmanın derecesinin öfkenin derecesini nasıl artırdığı ve çeşitli durumlar karşısında yaşanan öfkenin ifadesi bağlamında öfkeyi bastırma/tutma için genel eğilimleri içeren bilgiler yer alır. Öz-denetim eğitimi yaklaşımı;

a) olumlu ve farklı sonuçlarla davranışları sorgulamayı,

b) toplumsal ve çevresel denetimin etkisinden kurtularak kendini ön plana çıkaracak tepkiler vermeyi,

c) geçmiş yaşantı ve davranışlardan farklı, geleceğe dönük tepkiler vermeyi hızlandıracak eğilimler oluşturmayı,

d) durumu gerçekçi bir biçimde analiz edip, her bir uyaran için bilişsel anlamda uygun değerlendirmeler yapmayı sağlar (Deffenbacher vd., 1990, 169).

b) Gevşeme Başaçıkma Becerileri

Gevşeme başaçıkma becerilerinin amacı, öfke sırasında bireyin bedeninin çeşitli kısımlarında ortaya çıkan kas gerginliklerini fark edebilmesi ve bunları gevşetebilmesidir. Bunun için derin kas gevşetme egzersizlerinden başlanarak çabuk gevşeme egzersizlerine ve daha sonra ise farklı durumlarda gevşeme egzersizlerine geçil-

mektedir. Öfkenin azaltılmasında ileri gevşeme becerileri üzerinde de yoğunlaşılmaktadır. Gerilimin daha iyi farkına varılması noktasında oldukça etkili bir yöntem olduğundan ileri gevşeme tekniği, öfkeyi azaltmada kişinin kendi bedenini tanımasını ve kaslarındaki gerilimin ve gerginliğin nerelere yerleştiğini görmesini sağlaması açısından çok önemlidir. Böyle bir teknikle sistematik egzersizler ve düzenli uygulamalar kolaylaşmakta, bedenin yeni bir işleyiş kazanması sağlanmış olmaktadır. İleri gevşeme farklı durumlarda gevşeme becerilerini içermektedir ve öfkenin genelliği, kişiye özgülüğü ve çeşitli durumlar karşısında ortaya çıkışı ile binişmektedir. Bilişsel davranışçı modele göre bireylerin kaygı, öfke veya umutsuzluk gibi olumsuz duygular yaşamalarının en önemli nedeni olayların kendisi değil, bireylerin bu olayla ilgili beklentileri ve getirdikleri yorumlardır (Deffenbacher vd., 1989, 177).

Bireye özgü, genel ya da çeşitli durumlar karşısında öfkeyi azaltmada dört aşamalı bir gevşeme başaçıkma becerileri eğitimi adım adım izlenmektedir:

a) Gevşeme hayali; özel, kişisel gevşeme hayalini göz önüne getirerek öfke ile başaçıkma becerilerinin zihinde oluşturulması. Bilişsel gevşeme başaçıkma becerileri ile öfkeyi azaltmada, öncelikle öfke uyandıran durumun daha düşük bir uyarım gerçekleştirmesi için hayal mekanizması devreye sokulmuş ve bu hali ile dış çevreye transfer edilmesine çalışılmıştır.

b) Harekete geçirecek kelimelerle kontrollü gevşeme; yavaş yavaş gevşe ya da sakinleş gibi kelimelerle bireyin sözel olarak gevşeme ya da sakinleşme kavramlarını yerleştirmesi.

c) Gerilimsiz gevşeme; kas geriliminden kurtulma, bireyin öfke sırasında vücudunda meydana gelen çeşitli kas gerginliklerinden kurtulması ile rahat bir duygu durumuna geçişi.

d) Nefes alma-harekete geçirecek kelimelerle gevşeme; her üç-beş derin nefes sonrası daha fazla gevşeme. Öfke ile oluşan gerginlik, kan basıncının yükselmesi ve kalp çarpıntılarındaki atışın vb. gibi durumların önlenerek vücudun tekrar normal sisteminde görev yapar hale gelmesini sağlamak (Deffenbacher vd., 1992, 60).

c) Stres Aşısı

Bilişsel davranışçı terapilerde stres aşısı eğitimi önemli bir boyuttur. Meichenbaum (1985), stres aşısı eğitimi için üç aşamalı önemli bir model hazırlamıştır:

a) Kavrama

b) Kazanılan beceriler ve bunları tekrarlama

c) Uygulama ve izleme.

Stres aşısı eğitimin ilk aşaması olan kavrama aşamasında özellikle danışanlarla birlikte çalışma ilişkisi oluşturulmaya çalışılır. Stres oluşturan, tehdit içeren durumların ve diğer duygusal bozuklukların kaygı, depresyon, kızgınlık ve öfke gibi durumların doğasını daha iyi anlamaya yönelik çalışmalar yapılır. Daha çok dış şartların baskısı altında kalarak bunları kontrol altına alamadıklarından yakınan danışanlar için kavrama aşaması çok önemli bir altyapı oluşturur. Çünkü burada belli becerilerin kazanılması söz konusudur ve öfkeyi azaltma becerilerinin temelleri bu aşamada oluşturulur. İkinci aşama kazanılan beceriler ve bu becerileri tekrarlama aşamasıdır. Bu aşamada strese neden olan öfkeyi azaltma becerileri üzerinde durularak; "Strese karşı nasıl hazırlıklı olurum?", "Stresi nasıl kontrol altına alabilirim?", "Kendimi daha güçlü nasıl ifade edebilirim?", "Tehdit içeren ve diğer duygusal bozuklukları nasıl yönetebilirim?" gibi sorulara cevaplar aranmaya çalışılır. Bu sorulara cevapların aranması ihtimalinin sıklığı ile danışanlar kazandıkları becerileri tekrarlama ihtimalini artırırlar. Danışanları rahatlatmaya ve gevşetmeye yönelik egzersizlerin uy-

gulanması da bu aşamanın en temel özelliklerindendir. Üçüncü aşama uygulama ve izleme aşamasıdır. Bu aşamada terapötik ortamda bireye kazandırılmaya çalışılan becerilerin gerçek hayata uyarlanmasına çalışılır. Stres yaratan durumla baş etmenin karmaşık bir yöntem olduğunun ve diğer etkenlerle yürütülmesinin gerekliliğinin altı çizilir.

Hem yeniden düşünme hem de önleme açısından stresle başetme eğitimi, danışanların karşılaştıkları çeşitli problemler bağlamında yaşadıkları öfkeyi kontrol etmelerini, kaygı ile başaçıkmayı, atılganlık eğitimini, depresyon tedavisini ve sağlık problemleri ile başetmeyi içerir (Corrigan, 1991, 207).

Sosyal Beceri Eğitimi Modeli

İkinci bir öfke azaltma modeli, sosyal anlaşmazlık ve çatışmanın kontrolü ile olumlu kişilerarası becerileri artırma üzerinde odaklanan "Sosyal Beceri Eğitimi"dir. Çatışma ve anlaşmazlığın (sürtüşmenin) işleyişini değiştirmek ya da tamamen ortadan kaldırmak için geliştirdiği sosyal becerileri kullanan birey öfkesini azaltabilir. Belirgin bir biçimde sosyal beceri müdahaleleri, danışman tarafından önce belirlenen sonra da modellenerek prova edilen ve paylaşılan atılganlık, görüş alış verişi, kişilerarası geri bildirim, dinleme gibi özel beceriler üzerinde yoğunlaşır (Deffenbacher vd., 1987, 173).

Zamanla sosyal beceriler, ev ödevleri sayesinde günlük hayata transfer edilen çatışmayı yönetme becerileri ile birlikte sıralanır. Sosyal etkileşimde etkin dinleme, göz teması, sözlü iletişim becerileri gibi uygulamalı bir eğitim, sosyal becerilerin yeterliliğinde önemli düzenlemeler sağlamaktadır. Uygulamada, bireyin günlük öfke kayıtlarından (anger log) yararlanarak genel, kişiye özgü ve çeşitli durumlar karşısında yaşanan öfke ile ilgili olarak kişilerarası becerileri işlevsel analize tabi tutulur. Bu analizler öfke uyandıran durumlar ve öfkenin ifadesi yönünde dışa vurumlu, içe atımlı ya da öfkeyi bastırma şeklinde ortaya çıkan öfkeyi azaltmaya ilişkin analizlerdir (Wlazlo, 1990, 188).

Sosyal beceri eğitiminin temeli rol oynama tekniğine dayanır. Genel öfke, kişiye özgü öfke ya da çeşitli durumlar karşısında öfkenin oluşumu ile ilgili olarak, öfke uyandıran çeşitli durumlar üzerinde odaklanılır. Danışanlar öfke uyandıran -kışkırtan- çeşitli durumları belirleyerek, bu kışkırtmalarla daha etkili başaçıkmak için farklı yollar bulur, pekiştirir ve prova ederler. Geçen zamanla danışanlar davranışsal denemeler ve ev ödevleri sayesinde transfer edilebilen öfke yönetimi için etkili ilkeler ve davranışların tümevarımlı bir oluşumunun kendilerinde yerleşmesini gerçekleştirebiliriler. Yüksek öfke üzerinde böyle bir yaklaşımın benimsenmesi ile öfkenin azaltılması mümkün olabilecektir (Deffenbacher vd., 1994, 389).

Sosyal becerilerle öfkenin azaltılmasında rol oynanarak provası yapılan yeni davranış ev ödevi olarak verilir. Burada dikkat edilecek önemli bir nokta, terapistin önerileri hakkında danışanın düşünce ve değer yargılarının kontrol edilmesidir. Farklı düşünce ve yargılar üzerinde bilişsel yönden durularak gerekli değişimler sağlanır. Öfkenin azaltılmasında bazı rol oynama egzersizlerinde terapistin model olması gerekebilir (Corrigan, 1991, 207).

Sosyal beceri eğitimi ile öfkenin azaltılmasında öfke, değişen iletişim kalıplarına göre belirlenen kişilerarası ilişkiler, iletişim ve danışmaya göre tanımlanır. Bununla birlikte etkili başaçıkma davranışlarının gelişmesi için sorumlu oldukları yönüyle bireylerle görüşülür. Bireyler sosyal beceriler geliştirme yönünden öfkeyi azaltma çabası içinde olduklarından birden fazla kişiye sorumlu olmaktadırlar. Öfkelendiklerinde diğer insanlara nasıl bir öfke ifadesi sunduklarına dikkat çekilerek sürekli

kaygı, sürekli öfke ve kan basıncı gibi durumları görmeleri sağlanır. Rol oynama, model olma ve ev ödevleri ile anlaşmazlık ve hoşnutsuzluk gibi duyguların ifadesinden, kişilerarası kaygı gibi durumların ifadesine ve sonuç olarak hayranlık ve duygulanım gibi olumlu duyguların ifadesine ulaşılmak amaçlanır. Böylece öfkeyi azaltmada sosyal beceriler eğitimi ile spesifik beceriler geliştirerek öfkenin azaltılması mümkün hale gelebilmektedir (Deffenbacher vd., 1994, 391).

Bilişsel Davranışçı Terapiler

Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının gelişmesinde önemli katkılarda bulunanlardan biri, Akılcı Duygusal Terapi (RET - Rational Emotive Therapy) yaklaşımının temsilcisi Albert Ellis'tir. Ellis insanların duygu, düşünce ve davranışlarının aynı anda işlev gördüklerini varsayarak akılcı duygusal yaklaşımı psikoterapiye kazandırmıştır. Bu yaklaşıma göre duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutlardan herhangi birinin değiştirilmesi durumunda tüm boyutlar bundan etkilenir ve değiştirilebilir. Ellis'in bu yaklaşım kapsamında ortaya attığı **A-B-C-D-E** teorisi de bu üç boyutu açıklamada oldukça önemlidir.

A, aktiviteye yönlendiren olay; **B**, kişinin A hakkındaki inançları; **C**, ortaya çıkan diğer tepki, duygu ve davranışlar; **D**, tartışma, karşı çıkma, çürütme; **E**, yeni duygudur (Corsini-Wedding, 1995, 169).

Bilişsel davranışçı terapiler, son yirmi yılda psikopatoloji ve psikoterapide düşünceler, beklentiler, inançlar ve kişinin bakış açısının önemli olduğu fikri ile bilişsel öğeler ve bir kuram çerçevesinde ele alınan ve buna bağlı olarak geliştirilen tekniklerle sistematik olarak ortaya konulmuş bir tedavi yaklaşımıdır (Clark-Fairburn, 1997, 103). White ve Freeman (2000, 198)'na göre bilişsel davranışçı yöntemler işlevsel olmayan inançları değiştirmek ve daha gerçekçi bir düşünce biçimi geliştirmek için kullanılır. Bilişsel davranışçı terapi sürecinde bireyler olumsuz düşünce yapılarını değiştirmek için teşvik edilirler. Terapötik süreç içinde danışman ile danışanların üzerinde anlaşmaya vardıkları davranışsal yaşantılar ortaya konur. White ve Freeman, bilişsel davranışçı terapilerin bir çok açıdan birbirleriyle örtüşen bir yapı sunmalarını dikkate alarak dört önemli yapıyı şu şekilde sıralamışlardır:

a) Başaçıkma becerileri (Coping skills)

b) Problem çözme (Problem solving)

c) Bilişsel yeniden yapılandırma (Cognitive restructuring)

d) Yapısal bilişsel terapi (Structural cognitive therapy).

Bilişsel davranışçı terapilerde amaç, yanlış öğrenilmiş tepkilerin yerine yeni ve doğru tepkilerin öğrenilmesine olanak sağlamaktır. Yeni ve doğru tepkilerin öğrenilebilmesi için de öncelikle nelerin yanlış öğrenilmiş olduğunun bilinmesi gerekir. Bu nedenle, tedaviye başlamadan önce çok yönlü ve detaylı bir değerlendirme yapılması çok önemlidir, çünkü tedavinin başarılı olup olamayacağı buna bağlıdır. Değerlendirme süreci bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının önemli bir unsurudur. Başlangıçta kapsamlı bir değerlendirmeye ihtiyaç vardır, ancak bu süreç tedavi süresince de devam eder. Değerlendirmedeki amaç, danışanın hangi tanı kategorisine girdiğini öğrenmek değil, problemin bilişsel davranışçı açıklamasını yapabilecek düzeyde bilgi toplamaktır (Ivey, Ivey ve Lynn, 1997, 181).

Danışanın değiştirmek istediği içsel ya da dışsal davranışlar, problem davranışı kışkırtıcı etkenler, davranışın ortaya çıktığı durumlar ve sonuçları, sürdürücü faktörler ve bunlarda ne gibi değişiklikler yapılırsa problem davranışta değişiklik sağlanabilir gibi sorularla elde edilen bilgiler bu tür bilgilerdendir (Clark - Fairburn, 1997, 109).

Bilişsel davranışçı terapiler; görüşme ilke ve yöntemleriyle, kullandığı tekniklerle temel bilişsel davranışçı stratejileri (davranışçı, bilişsel davranışçı ve önleyici; hangi stratejinin ne zaman kullanılacağı, terapi hedeflerinin belirlenmesine ve her hedef için en uygun yolun ne olduğuna bağlıdır) ve değerlendirme araçları ile terapistlerin oldukça güvenilir ve yaygın bir biçimde kullandıkları bir terapi yaklaşımıdır. Bilişsel davranışçı terapiler, dünyanın birçok yerinde klinik araştırma ve uygulamada baskın olarak depresyondan kişilik bozukluklarına uzanan geniş bir şemsiye altında çeşitli psikolojik bozuklukların temel tedavi ilke ve yöntemlerini içermektedir (Sarason -Sarason, 1996, 179).

İşlem

Deffenbacher ve diğerleri (1994, 390)'ne göre bilişsel davranışçı terapiler ile öfkenin azaltılmasında hem duygusal kontrol, hem de sosyal beceri eğitimi yüksek derecede yapılandırılmış ve belli bir sıra izleyen üst yöntemler belirler. Çünkü öfkeyi azaltmada bilişsel davranışçı özel beceriler terapist tarafından öncelikli olarak belirlenen bazı programlara göre önce tanımlanır, sunulur, modellenir ve prova edilir. Bilişsel davranışçı terapi sürecinde terapist ve danışanın öfkeyi azaltma amacına uygun olarak öfkenin doğasını anlamak için işbirlikçi bir çalışma benimsemeleri, -terapistin önderliğinde- danışanın öfkeyi kontrol etmesi ve azaltmasında kendine olan güvenini ve öz yeterliğini geliştirecektir. Bu bağlamda Deffenbacher ve diğerlerinden yararlanılarak terapi sürecinde aşağıdaki gibi bir programın izlenmesinin öfkeyi azaltmada etkili olacağı düşünülmektedir.

1. Oturum

Ağırlıklı olarak sözel olmayan öfke ifadelerine odaklanma.

Bilişsel gevşeme başaçıkma becerilerine göre yapılandırılmış müdahale.

Sözel olmayan öfke ifadesinin en ortak olanlarını (kaş çatma, hiddetli bakış, dişlerini sıkma gibi göz korkutucu-yıldırıcı jestlerle ifade edilen sözel olmayan öfke ifadeleri) belirlemeleri ve bunlardan kurtulmaları için danışanlara yardım.

Kışkırtmalarla başaçıkmanın etkili ve etkisiz yolları üzerinde genel bir tartışma.

Öfkelenme durumlarının bir listesinin danışanlar tarafından değerlendirilmesi.

2. Oturum

Öfke etkileşimlerini yavaşlatmak ve öfkeyi anlamayı artırmakiçin algı kontrolü.

Bitişik dairedeki gürültülü bir parti ile ilgili olarak ortaya çıkan öfke ile başaçıkma.

Özel eşyaların izinsiz olarak alınması ile başaçıkma.

Günlük ev işlerinin paylaşılması ile ilgili olarak oda arkadaşlarıile yaşanan çatışma ile başaçıkma.

Açık uçlu sorular ve temel dinleme becerilerindekieksiklikler sonucu yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan öfkenin şiddetlenmesi ile başaçıkma.

Farklı durumlarda gevşeme eğitimi;

a) gevşeme hayali,

b) kontrollü gevşeme,

c) gerilimsiz gevşeme,

d) nefes alarak gevşeme.

3. Oturum

Bilişsel yeniden yapılandırma.

Gevşeme tekrarı.

Taleplerde bulunma, aşırı genelleme, ikilem yaşama ve incitici yapılar kullanmanın farkına varma.

Bilişsel süreçlerde ortaya çıkan öfke eğiliminin değiştirilmesi.

Bilişsel unsurlara ek olarak ev ödevleri.

Kendini izleme ve gevşeme uygulaması.

4. Oturum

Yargısız ve zorlayıcı olmayan yollarla geri bildirim verme.

İfade edilen düşüncelerin anlamına yoğunlaşma.

Öfkeyi azaltmada danışman tarafından stratejiler üzerinde yoğunlaşma, öğüt vermeme ya da önerilerde bulunmama.

Öfkeye neden olan bir olay için hazırlık.

5. Oturum

Önyargısız olmayı vurgulayarak iletişim becerileri kazandırma.

Kişisel öfke senaryolarının görselleştirilmesi sayesinde ortaya çıkan öfkenin azaltılması.

Durumsal, davranışsal, duygusal etkinin hissedilmesi için öğretim, modelleme ve prova.

Ilımlı bir öfke durumu ile yüz yüze gelme.

6. Oturum

Öfke ve çatışmanın yüzdeki ifadesine yoğunlaşma.

Karşılıklı görüşmeye ve anlaşmaya dayalı etkileşimler için özel becerilerin kullanılmasına odaklanma.

Kendine güvenli (girişken) bir biçimde temel istekler üzerinde yoğunlaşma.

Çözülemeyen, öfke uyandıran bir olayla yüz yüze gelme.

7. Oturum

Çeşitli stratejileri değerlendirmek için uygun davranışı oluşturma.

Tartışma için danışanlara destek olacak önemli konulara ilişkin "Sokrat tarzı" sorular kullanma:

a) Bu durumla başaçıkmak için planın/stratejin var mı?

b) Eğer strateji çalışmazsa ne yaparsın?

c) Bu plana herhangi biri herhangi bir tepkide bulunur mu?

d) Onu nasıl kontrol edebilirsin?

e) Geçen haftaki denemelerin senin hayatındaki yeri nedir? gibi.

Kararlı fakat saygılı bir üslupla mantıksız istekleri geri çevirme.

Yüksek düzeyli bir öfke durumu ile yüz yüze gelme.

8. Oturum

Öğretim, modelleme, prova ve ev ödevleri ile pekiştirilen önemlibecerileri uygulama.

Kazançların sürdürülmesi ile danışanlar tarafından getirilen heröfkelenme durumuna becerilerin uygulanması.

Bireyin zorlanacağı en kötü öfke durumu ile yüz yüze gelme.

Doğrudan gözle iletişim, dikkatli dinleme.

Duygu ve düşünceleri sakin bir şekilde ifade etme.

Diğerlerine duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için izin verme.

Öfkenin azaltılmasında bilişsel davranışçı terapileri ile ilgili olarak yukarıda da görülebileceği gibi oturumların ilk yarısı durumun şekline göre uygun bilişsel başaçıkma becerilerinin geliştirilmesine ve ev ödevlerine ayrılmıştır. Çünkü ev ödevleri ile öfkenin azaltılması daha kolay hale gelmekte, danışanların içgörü kazanarak kazanılan içgörünün gerçek yaşama transferini kolaylaştırmaları geribildirim almayı kolaylaştırmakta ve öfkenin azaltılmasında terapist ve danışan arasındaki işbirliğini güçlendirerek danışanın daha etkin hale gelmesini sağlamaktadır.

İkinci yarıda ise, danışanların yaşadıkları öfke uyaran durumlarla ilgili olarak senaryolarını görselleştirdikten sonra öfkeyi azaltmak için bilişsel gevşeme becerileri kullanılmıştır. Bilişsel gevşeme becerileri ve sosyal beceri eğitimi ile öfkenin azaltılmasının daha kolay hale geleceği düşünülmektedir.

Tartışma

Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının genel öfke, kişiye özgü öfke ve çeşitli durumlar karşısında öfkeyi azaltmada danışanlar için oldukça etkili olabilecek bir strateji hiyerarşisine sahip olduğu gerçeğinden hareketle öfkenin ifadesi, öfkenin bastırılması ya da kontrolü ile ilgili olarak diğer terapilerin ötesinde ve üstünde kolaylığının olduğu önemli bir özelliği olarak görülebilir.

Hangi teknik uygulanırsa uygulansın, bilişsel davranışçı tedavilerde amaç kişilere olumsuz bakış açılarından farklı, alternatif bakış biçimlerinin de olabileceğini göstermektir. Bunu yaparken, danışana alternatif bakış açılarının olumlu özellikleri ile ilgili "ders verir" konumunda olmamak gerekir. Bunun yerine "öfke durumunda başka ne düşünebilirsiniz?" ya da "bu şekilde düşünürseniz kendinizi nasıl hissedersiniz?" gibi sorularla alternatif bakış açılarını ve olumlu yanlarını danışanın kendisinin bulmasını sağlamak gerekir. Bu anlamda öfke uyandıran durumla ilgili olarak; genel öfke, kişiye özgü öfke ve çeşitli durumlar karşısında yaşanan öfkenin bilişsel gevşeme becerileri ve sosyal beceri eğitimi ile azaltılması durumunda danışana alternatifler sunarak yaklaşmak önemlidir. Öfkenin dışa vurumu ya da kontrolünün ne anlama geldiğini danışanın yaşantıları yönünde yorumlaması için yine danışana olanak tanımak gerekir.

Bilişsel davranışçı terapi sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir nokta, bilişsel yapı ile duygusal yapı arasındaki ilişki biçimidir. Duygular bireyin nasıl ve ne şekilde bilişsel değerlendirmelerde bulunduğunu düşüncelerle etkileşerek ortaya koymaktadır. Bir olayın ya da durumun bilişsel değerlendirilmesi, yaşanan duygunun ve algılanan tehdit derecesinin niteliğini ve yoğunluğunu etkilemektedir. Bilişsel değerlendirme kavramı öznel duygusal durumun, bireyin duyguya yol açan durumu değerlendirmesinin ya da analiz etmesinin bir işlevi olduğunu öne sürmektedir. Psikolojik bir uyarılma durumu, bireyin o durumu değerlendirişine bağlı olarak farklı duygular üretebilir. Bu bağlamda bilişsel değerlendirmenin temel şekillerini sırası ile birincil değerlendirme, ikincil değerlendirme ve yeniden değerlendirme şeklinde ele

almak gerekmektedir. Birincil değerlendirme, yaşanan durumun algılanması ve kişi için ne anlama geldiğinin değerlendirilmesidir. Bu aşamada yaşantının anlamının keşfedilmesi söz konusudur. İkincil değerlendirme, kişinin kendini tehlikede hissettiğinde; tehdit, çatışma ya da engellenme söz konusu olduğunda durumu yönetmek için bir şeyler yapmak zorunda hissettiği ve buna ilişkin değerlendirmeler yaptığı aşamadır. Yeniden değerlendirme ise kişinin kendi tepkilerinden elde edilen bilgi ya da çevreden gelen yeni bilginin temelleri üzerinde değişime uğramış bir değerlendirmeye dayalıdır (Lazarus-Folkman, 1984, 52).

Bilişsel bir süreç olarak bireyin değişimi aslında onun duygularının etkileşimsel dönüşümüdür. Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı ile öfkenin azaltılmasında da bilişsel bir süreç olarak bireyin öfkeyi azaltması yine onun duygularındaki etkileşimsel dönüşümden kaynaklanmaktadır.

Tehdit karşısında harekete geçme ve davranışları organize etme, acı duyma, kaçınma ya da korunma eğilimleri, motivasyonu problem düzeyine göre düzenleme, öfke-kızgınlık ya da saldırıda bulunma davranışları duygular ile başlar (Carver-Scheier, 1994, 189).

Bu anlamda öfkenin azaltılmasında bilişsel davranışçı terapilerin duygulardan başlayarak bilişsel gevşeme becerileri eğitimi ve sosyal beceri eğitimine önem vermesi oldukça önemlidir.

Bilişsel davranışçı terapiler ile genel öfke, kişiye özgü öfke ve çeşitli durumlar karşısında öfkede azalmalar olacağı düşünülmektedir. Ancak günlük kışkırtmalarla başaçıkabilme bağlamında tümevarımlı sosyal beceri eğitiminin günlük öfkenin azaltılmasında diğer yöntemlere göre daha avantajlı olacağı varsayılmaktadır. Bu tümevarımlı yöntem değişim için kendi stratejilerini geliştirmeleri yönünden danışanlar için oldukça önemlidir. Bu sayede danışanlar kendilerini kişilerarası ilişkilerinde aşırı tepki veren bireyler olmaktan koruyabileceklerdir.

Bilişsel davranışçı terapi ortamında gevşeme becerileri ve sosyal beceri eğitimi ile birlikte kaygı ve öfkeyi azaltma, yapılacak profesyonel yardımın öfkeyi kontrol etmeyi sağlayacak bir yardım niteliğinde olması ile hem daha etkili öfke kontrolü, hem daha kolay ulaşılabilir öfkeyi azaltma ve öfke ile başaçıkma anlamına gelebilecektir.

Genel öfke, kişiye özgü öfke ve çeşitli durumlar karşısında yaşanan öfke bağlamında öfkesini yenemeyen birey/bireyler için; bilişsel davranışçı terapilere dayalı sekiz oturumluk öfke ile başaçıkma programının -içeriği daha zenginleştirilerek- gerek bireysel ve gerekse grup olarak uygulanmasının, danışanların kişisel ve kişilerarası iyi oluşları bakımından çok önemli katkılar sağlayarak onların yaşam doyumlarına doğrudan etkide bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.L., SMITH, E.E., BEM, D.J. & NOLEN-HOEKSEMA, S. (1996). Hilgard's Introduction to Psychology, Harcourt Brace Company, New York.

CARVER, S.C. & SCHEIER, F.M. (1994). "Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction", Journal of Personality and Social Psychology, 66, 184-195.CLARK, D.M. & FAIRBURN, C.G. (1997). Science and Practice of Cognitive Behavior Therapy. Oxford Univ. Press Inc., New York.

CORRIGAN, P.W. (1991). Social skills traininig in adult psychiatric populations. Behavior Research and Therapy, 22, 203-210.

CORSINI, R. & WEDDING, J. (1995). Current Psychotherapies. F.E. Peacock Publishers, Itasca, Illinois.

DEFFENBACHER, J.L., THWAITES, G.A., WALLACE, T.L., & OETTING, E.R. (1994). Social skills and cognitive-relaxation approaches to general anger reduction. Journal of Counseling Psychology, 41, 386-396.

DEFFENBACHER, J.L. & STARK, R.S. (1992). Relaxation and cognitive-relaxation treatments of general anger. Journal of Counseling Psychology, 39, 158-167.

DEFFENBACHER, J.L., McNAMARA, K., STARK, R.S., & SABADELL, P.M. (1990). A compressor of cognitive-behavioral and process oriented group counseling for general anger reduction. Journal of Counseling and Development, 69, 167-172.

DEFFENBACHER, J.L., STORY, D.A., BRANDON, A.D., HOGG, J.A., & HAZALEUS, S.L. (1989). Cognitive and cognitive-relaxation treatment for anger. Cognitive Therapy and Research, 12, 167-184.

DEFFENBACHER, J.L., STORY, D.A., BRANDON, A.D., HOGG, J.A., & STARK, R.S. (1987). Cognitive-relaxation and social skills interventions treatment of general anger. Journal of Counseling Psychology, 34, 171-176.

GRANT, W. (1999). 13 to 19. Element Books Limited, Shaftesbury, Dorset.IVEY, A.E., IVEY, M.B., & LYNN, S.M. (1997). Counseling and Psychotherapy. 4th. Ed. F.E. Peacock Publishers, Itasca, Illinois.

LAZARUS, R.S. & FOLKMAN, S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. Springer, New York.

MEICHENBAUM, D. (1985). Stres Inoculatıon Training. Pergamon Press, New York.

SARASON, I.G. & SARASON, B.R. (2002). Abnormal Psychology. Prentice Hall, New Jersey.

SAVAŞIR, I., BOYACIOĞLU, G., KABAKÇI, E. (1998). Bilişsel Davranışçı Terapiler. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

WHITE, J.R. & FREEMAN, S.A. (2000). Cognitive Behavioral Group Therapy. A.P.A., Washington.

WLAZLO, Z. (1990). Social skills traininig for social phobia. Behavior Research and Therapy, 28, 181-193.

COPING WITH ANGER: A PROGRAM BASED ON COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY

Atılgan ERÖZKAN*

Abstract

The aim of this study is to present the cognitive-behavioural program -eight sessions- for coping with anger -as a negative effect on individuals' lives-, according to Deffenbacher and colleagues' (1987, 1989, 1990, 1992, 1994) research and studies. The first half of the program including emotional control model and social skills training model is -first four sessions- focused on developing proper cognitive coping skills and homework; second half is -last four sessions- focused on cognitive relaxation skills to diminish anger -after visualizing imagery scenes that based on individuals' anger experiences-.

Key Words: Emotional control model, social skills training model, anger, coping, cognitive-behavioral therapy program

* Ass. Prof.; Muğla University, Faculty of Education

BİLGİSAYAR OYUNLARI VE İNTERNET SİTELERİNDE SANAL ŞİDDET ÖGELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hasan AKGÜNDÜZ*
Behçet ORAL**
Yunus AVANOĞLU***

Özet

Bu araştırmanın amacı; internet cafe kullanıcılarının çeşitli değişkenlere göre tercih ettikleri bilgisayar oyunlarının/internet sitelerinin türleri/tercih nedenlerine ilişkin görüşleriyle bilgisayar oyunları ve internet sitelerinin içerdiği sanal şiddet öğelerine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırma, Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde kalan 116 internet cafeyi kapsamaktadır. Random yöntemiyle seçilmiş 72 internet cafede bulunan 224 kullanıcı araştırmaya katılmıştır. Verilerin analizinde % /yüzde, varyans analizi /one-way ve anlamlılık testlerinden scheffé testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre internet cafe kullanıcılarının en fazla savaş türü /%27.2 oyunlarını ve bu oyunları da en fazla zevk almak için /%42.0 tercih ettikleri saptanmıştır. İnternet cafe kullanıcılarının bilgisayar oyunları ve internet sitelerinin içerdiği sanal şiddet öğelerine ilişkin algılarının *orta* düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Yine araştırmada en çok girilen internet sitelerinin haber /%15.4, bahis /%11.2 ve sohbet /%9.0 türlerinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Kullanıcılar, internet sitelerine daha çok hoşlandıkları /%36.9 için girdiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar oyunları, internet sitesleri, sanal şiddet, değerler

Giriş

İnsanlığın şimdilerde deneyimlediği yaygın negativitelerden biri; *bilgisayar oyunları* ve *internet siteleri* kanalıyla bilince nüfuz eden *siber terör* veya *sanal şiddet* olarak tanımlanabilecek *enerjitik/psiko-sosyal kirlilik dalgası*dır. İnsan bilincini ruhsal/zihinsel/eylemsel düzlemlerde terörize eden bu oluşumun ayırdedici niteliği; enerjitik bedenin kök çakrasındaki masumiyet kalitesine yoğunlaşması ve açının merkezini bloke ettikten sonra, aynı kökten beslenen diğer ruhsal kaliteleri kolaylıkla yozlaştırabilmesidir. Soyut ve örtülü yöntemlerle korku ve şiddeti büyüten siber terörün kısa/orta/uzun vadeli sonuçları ise ruhsal bağışıklığını yitirmiş, farkındalık ve yön duygusundan mahrum olduğu için her türlü istismara açık hale gelmiş ve büyük ölçüde çevre koşullarının belirlediği tepkisel bilinç/daha doğrusu bilinçsizlik formları yığınıdır (Akgündüz, 2005).

Siber terörün dünyada ve Türkiye'de yöneldiği/yoğunlaştığı öncelikli kitle, yetişmekte olan nüfus popülasyonu yani genç kuşaklardır (Halis, 2001, 97-98; Sünbül, 2002). Bu durum, genç kitlenin depremselliği oldukça yüksek araç değerlere ve

* Prof. Dr.; Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri
** Yard. Doç. Dr.; Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
*** Arş. Gör.; Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

alt hazlara koşullanmış bilinç titreşim frekansı ve kişilik kaliteleriyle ilişkilidir. Sözkonusu frekansta titreşimi netice veren dipboyuttaki dinamikler ise *dayatmacı/ dışlayıcı/ yargılayıcı/ayrılık bilincini besleyen/ korku ve tepkisellik* değerlerine temellendirilmiş yaşam felsefesi ve bilinç programlamasıdır (Akgündüz, 2005). Demek oluyor ki internet ve bilgisayar oyunları ekseninde yayılan bilinç kirliliği ve buna bağlı bireysel/toplumsal ödemler, kollektif bilincin *aile/okul/işyeri/medya/arkadaş grubu* kısacası resmi ve sivil toplum örgütleri ekenininde gerçekleştirdiği toplumsal bilinç programlamasının doğal sonuçlarıdır (Ergün, 1998; Akbaba ve Altun, 1998; Oral, 2005; Sönmez, 1998,19). Bu bağlamda *dış ve iç mihrakların gençliği kasıtlı olarak dejenere ettiği* varsayımına bağlı düzeltici denetim tepkiselliği, mevcut problematik durumları çözmek/aşmak şöyle dursun, vaki negativitelerin nüfüzunu artırıcı ve insan aurasında yeni çatlaklar oluşturarak negativiteyi büyütücü *suç/önlem döngüsü*nü pekiştirmektedir (Akgündüz, 2005; Akgündüz vd., 2005) Bu sosyal tablo, çözümün çoğu polisiye nitelikli tepkisel önlemlerde olmadığı; *etkisel* boyutta bilinç dönüşümünün kılavuzlanması ve haz/değer çıtasının yükselmesine bağlı olarak *kendiliğinden isteksizlik farkındalığı* ile bilinci terörize eden kirlilik dalgasına karşı ruhsal bağışıklığın artırılması noktasında temerküz ettiği gerçeğini işaretlemektedir.

İşte bu araştırma, değişik psikolojik/sosyal/ekonomik/kültürel negativitelerin rutubetlendirdiği Diyarbakır'da (Akgündüz vd., 2005; Türkdoğan, 1990; Türkdoğan, 1998, 262) siber terörün halihazırda deneyimlenen nüfuz kanallarını/yaygınlık düzeyini belirlemeye ve toplumun bilinç genetiğini değiştirme temelli dönüştürücü/etkisel eğitim duruşuna bilimsel bir alt yapı oluşturmak üzere gerçekleştirilen sınırlı bir ölçme/değerlendirme çabasıdır. Araştırmada siber terörün yol açtığı mevcut tepkisel bilinç ödemlerini ölçmek amacıyla bilgisayar oyunları ve internet siteleri kanalıyla deneyimlenen sanal şiddet öğelerinin neler olduğu alt sorularına/alt amaçlarına cevap aranmıştır. Bu cümleden olarak araştırmanın konu/yöntem/ölçme aracı öğelerine ilişkin temel varsayımları şunlardır:

* *Bilgisayar oyunları ve İnternet siteleri, şiddet içeren duyguların oluşumuna ve bireysel/kolektif ölçekli bilinç ödemlerine/tepkiselliklere yol açmaktadır.*
* *Veri toplama yöntemi, teorik projeksiyonlarla alan verilerinin yüzleştirilmesi anlamında hipotez testi için alandan gerekli verilerin toplanmasına elverişli niteliklere sahiptir.*
* *Ölçme aracı olarak geliştirilen anket ve veri toplama ölçeğinde kapsam geçerliliği sağlanmış; araştırma evrenini temsil yeterliliğini haiz bir örneklem oluşturulmuştur.*

Araştırmada konu, yöntem ve ölçme aracına ilişkin sınırlılıklar da şöyle saptanmıştır;

* *Araştırma, konuyla ilgili literatür taraması, anket ve ölçek uygulamalarıyla sınırlıdır.*
* *Araştırma, veri toplama sürecinin gerçekleştirildiği Nisan-Mayıs 2004 dönemine ait kullanıcı görüşleriyle sınırlıdır.*

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırma, literatür taraması ve anket uygulamasını içeren betimsel bir modele dayandırılmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırma, Nisan-Mayıs 2004 tarihi itibariyle Diyarbakır Büyük Şehir Belediyesi sınırları içinde yer alan toplam 116 internet cafeyi kapsamak-

tadır. Araştırmanın örneklemi ise toplam 116 cafe içinden random/rasgele yöntemiyle seçilmiş 72 cafeden oluşmaktadır. Veri toplama aracı, ulaşılan cafelerde oyun icra eden kişilerin tamamına uygulanmıştır. Bilgisayar oyunları için toplam 224 kişi, internet siteleri için ise toplam 190 kişi araştırmanın kapsamına alınmıştır. Ancak bazı anketlerin eksikliği nedeniyle siteler için münhasıran 134 kişinin, bilgisayar oyunları için ise 161 kişinin görüşleri değerlendirmeye alınabilmiştir.

Verilerin Toplanması: Veri toplamda ilk adım, ilgili literatürün taranması ve gerekli notların alınması şeklinde gerçekleşmiştir. Teorik projeksiyonların yüzleştirileceği alan verilerini toplamak üzere de internet cafelerde bilgisayar oyunları ve internet siteleri kullanıcılarına ait kişisel bilgiler ile *oyunlar ve sitelerin içerdiği olumsuz duygular/sanal şiddet öğeleri* olmak üzere iki bölümde duygu/tutum ölçümü yapacak bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Söz konusu araçta bilgisayar oyunlarının/internet sitelerinin içerdiği olumsuz duyguları/sanal şiddet öğelerini ölçmeye elverişli bilinç blokajları hiyerarşisi enerjitik bedeninin izdüşümü olarak doğal bilinç kaliteleriyle simetrik bir düzen içinde ve veri toplama aracında yer aldığı şekliyle şöyle tablolaştırılabilir;

Tepkisel Doğaya/Korku Benine Özgü Bilinç Ödemleri	*Proaktif Doğaya/Sevgi Benine Özgü Bilinç Kaliteleri*
Şehvet/ fanatizm/yapaylık/yön illüzyonları	*Masumiyet/doğallık/yön duygusu ve farkındalık vizyonu*
Tatminsizlik ve yetersizlik illüzyonları	*Tatminkarlık ve yeterlilik vizyonu*
Otorite bağımlılığı illüzyonu	*Kendi kendinin efendisi olma vizyonu*
Tepkisellik/ olana aktif-pasif direniş illüzyonları	*Egoya direniş/doğallık ve olanı kutsama vizyonu*
Sevgisizlik / güvensizlik/ yetersizlik/ karamsarlık illüzyonu	*Koşulsuz sevgi/güven/yeterlilik/doğal neş'e ve şükran vizyonu*
Bağımlılık/koşullanma/ önyargı illüzyonları	*Koşulsuz sevgi, cesaret ve kutsama vizyonu*
Korku/şiddet/saldırganlık illüzyonları	*Koşulsuz sevgi/ doğal çeşitliliği kutsama ve şefkat vizyonu*
Cinsel şiddet illüzyonu	*Doğal cinsel deneyim vizyonu*
Ayrımcılık/bencillik/ rekabet illüzyonları	*Bütünün parçası olma/digergamlık ve kendini aşma vizyonu*
Değişik kültürlere özenti ve sahiplenme illüzyonu	*Ulusal kültürü içselleştirme/farklı kültürleri kutsama vizyonu*
Şüphe illüzyonu	*Teslimiyet/kutsama/ doğal neş'e vizyonu*

Bilgisayar oyunlarının içerdiği olumsuz duyguları/sanal şiddet öğelerini değerlendirme bağlamında toplam altı gözlemcinin görüşünden yararlanılmıştır. İnternet sitelerinin içerdiği olumsuz duygular/sanal şiddet öğeleri için ise site kullanıcılarının görüşlerine başvurulmuş ve olumsuz duygu/değer ölçeği, *Likert tipi beşli derecelem*eye uygun olarak yapılandırılmıştır.

Gözlemciler örneklem alınan cafelere bizzat giderek, aktif olarak deneyimlenen oyunların içeriğini incelemiş ve görüşlerini *bilgisayar oyunları gözlem formu*na kaydetmişlerdir. Yapılan gözlemler oyun adlarına göre tasnif edilmiş; her gözlemci izlediği oyun yada oyunların içerdiği olumsuz duyguları beşli bir derecelemeye göre puanlamıştır. Daha sonra 6 gözlemcinin ilgili oyuna ilişkin puanlarının ortalaması alınarak, oyunun içerdiği olumsuz duyguların düzeyi belirlenmiştir. İnternet sitelerinin değerlendirilmesi bağlamında ise yine gözlemcilerin cafelere giderek doğrudan deneyimlenen sitelerin içeriklerini izlemeleri ve her kullanıcı için ayrı bir veri topla-

ma aracıyla durumun belirlenmesi cihetine gidilmiştir. Kullanıcılar site hakkındaki algılarını, beşli bir dereceleme ölçeği ile gözlemciye yansıtmışlardır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumu: Araştırmada veri çözümlemesi, SPSS 11.0 programıyla; bulguların yorumlanması ise frekans ve ortalama ölçütlerine göre gerçekleştirilmiştir. Bu cümleden olarak bilgisayar oyunlarının ve internet sitelerinin içerdiği olumsuz duygular kısmı için *çok düşük/1, düşük/2, orta/3, yüksek/4* ve *çok yüksek/5* dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerler *çok düşük*, 1.80-2.59 arasında bulunanlar *düşük*, 2.60-3.39 arasındakiler *orta*, 3.40-4.19 arasındakiler *yüksek* ve 4.20-5.00 arasındakiler *çok yüksek* derecede değerlendirilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek/düzey sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bilgisayar oyunları ve internet sitelerinin içerdiği olumsuz duyguları belirlemek için yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular; *bilgisayar oyunlarının* ve *internet sitelerinin içerdiği olumsuz duygular* olmak üzere iki ana başlık altında irdelenmiş ve iç yoruma tabi tutulmuştur.

1. Bilgisayar Oyunlarına İlişkin Bulgular

Bilgisayar oyunlarının değerlendirilmesi için toplanan veriler; kullanıcıların çeşitli değişkenlere göre tercih ettikleri bilgisayar oyunlarının türleri ve tercih nedenleriyle bilgisayar oyunlarının içerdiği olumsuz duygulara ilişkin algıları olmak üzere iki alt başlıkta çözümlenmiştir. Bu bağlamda bulgular, öncelikle kullanıcıların tercih ettikleri oyun türü ve oyunu tercih nedenine göre sunulmaktadır.

1.1 Kullanıcıların Tercih Ettikleri Bilgisayar Oyunlarının Türü

Kullanıcıların, tercih ettikleri bilgisayar oyun türüne ilişkin görüşleri öncelikle *eğitim düzeyi* değişkenine göre çözümlenmiş ve elde edilen sayısal veriler Tablo 1'e yansıtılmıştır.

Tablo 1 Eğitim Düzeyi ve Oyun Türü Arasındaki İlişkiler

	İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite		Toplam	
Oyun Türü	N	%	N	%	N	%	N	%
Savaş	22	32.8	31	23.1	8	34.8	31	27.2
Spor	12	17.9	35	26.1	4	17.4	51	22.8
Strateji	12	17.9	31	23.1	7	30.4	50	22.3
Zeka	-	-	3	2.2	1	4.3	4	1.8
Macera	15	22.4	25	18.7	1	4.3	41	18.3
Diğer	6	9.0	9	6.7	2	8.7	17	7.6
Toplam	67	29.9	134	59.8	23	10.3	224	100

Tablo 1'deki nicel değerler incelendiğinde, araştırmaya katılan kullanıcıların sırasıyla ilköğretim/%29.9, ortaöğretim/%59.8 ve yükseköğretim/%10.3 çıkışlı oldukları saptanmaktadır. Yine aynı sayısal veriler çerçevesinde en fazla tercih edilen oyun türlerinin sırasıyla savaş /%27.2, spor /%22.8, strateji /%22.3 ve macera /%18.3; en az tercih edilen oyun türünün ise zeka /%1.8 oyunları olduğu gözlemlenmektedir. İlköğretim /%32.8 ve yükseköğretim/%34.8 mezunlarının savaş türü, orta-

öğretim mezunlarının ise spor türü /%26.1 oyunları ağırlıklı olarak tercih etmiş olmaları; bilhassa ilköğretim mezunlarının zeka oyunlarını hiç tercih etmemiş olmaları Tablo 1'den yapılabilecek öteki çıkarımlardır. Kullanıcıların oyunları tercih nedenleri, literatür ve benzer araştırma sonuçlarına göre *düşsel ortamlar/meydan okuma/merak (Kirriemuir, 2002)/rekabet/sosyal iletişim/çeşitlilik/canlandırıcı etki/zaman geçirmek/rahatlamak/stresden kaçmak* misali seçeneklerde yoğunlaşmaktadır (Shenny, 2001). Burada dikkat çekici husus; Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve Diyarbakır'da yakın dönemde deneyimlenen *Büyük Toplum Değerleri*ne yabancılaşma olgusunu hızlandırıcı ayrılık illüzyonu/ayrılıkçı şiddet/resmi-sivil toplum diyalektigi temelinde genç kuşağın korku beni ve tepkisel doğanın bir ifadesi olarak *oluşturma ve alma* modunda şiddeti bir hayat üslubu ve ifade biçimi olarak yüceltmesi; bu bağlamda bilincinde dolaşan söz konusu negatif enerjiyi sanal boyutta savaş oyunlarıyla deneyimleme ve tatmin arayışlarına yönelmiş olmasıdır.

Oyun türleri alt başlığında mercek altına alınan bir diğer nedensellik ilişkisi, kullanıcıların tercih ettikleri bilgisayar oyun türleriyle sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki birlikte değişim ilişkisidir. Konuya ilişkin sayısal veriler Tablo 2'ye şöyle yansımıştır;

Tablo 2 Tercih Edilen Oyun Türleri ve Sosyo-Ekonomik Düzey İlişkisi

	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Oyun Türü	N	%	N	%	N	%	N	%
Savaş	17	41.5	34	25.8	7	15.6	58	26.6
Spor	8	19.5	29	22.0	12	26.7	49	22.5
Strateji	4	9.8	36	27.3	9	20.0	49	22.5
Zeka	1	2.4	3	2.3	-	-	4	1.8
Macera	5	12.2	25	18.9	11	24.4	41	18.8
Diğer	6	14.6	5	3.8	6	13.3	17	7.8
Toplam	41	18.8	132	60.6	45	20.6	218	100.0

Tablo 2'deki verilere göre kullanıcıların sosyo-ekonomik düzeyleri sırasıyla düşük/%18.8', orta/%60.6 ve yüksek/%20.6 seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda düşük sosyo-ekonomik düzeydeki kullanıcılar en fazla savaş türü /%41.5 oyunları, orta sosyo-ekonomik düzeydeki kullanıcılar strateji /%27.3 oyunlarını ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanlar ise spor/%26.7 oyunlarını ilk sırada tercih etmektedirler. Dikkat çekici bir husus zeka oyunlarının yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki kullanıcılar tarafından hiç tercih edilmemiş olmasıdır. Öğrenim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak savaş/strateji/macera türü oyunların öncelenmesi, bilhassa kolektif bilinç evriminin omurgasında yer alan Türk eğitim sisteminin kalıcı değerlerden çok çatışmacı ve uçucu değerlere matuf tersine işleyen dönüştürücü performansını işaretlemektedir.

Kullanıcıların yaşlarına göre tercih ettikleri bilgisayar oyun türleri ise Tablo 3'teki şu dağılımda ifadesini bulmuştur;

Tablo 3 Tercih Edilen Oyun Türleri ve Kullanıcı Yaşı Arasındaki İlişki

	12 ve Altı		13-15		16-18		19-24		25 ve Üstü		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Savaş	7	38.9	17	36.2	14	25.5	17	21.8	6	23.1	61	27.2
Spor	1	5.6	8	17.0	12	21.8	23	29.5	7	26.9	51	22.8
Strateji	4	22.2	7	14.9	13	23.6	16	20.5	10	38.5	50	22.3
Zeka	-	-	1	2.1	1	1.8	2	2.6	-	-	4	1.8
Macera	5	27.8	11	23.4	12	21.8	12	15.4	1	3.8	41	18.3
Diğer	1	5.6	3	6.4	3	5.5	8	10.3	2	7.7	17	7.6
Toplam	18	8.0	47	21.0	55	24.6	78	34.8	26	11.6	224	100.0

Yukarıdaki sayısal veriler; kullanıcıların %34.8'i 19-24 yaş kategorisi, %24.62sı 16-18 yaş kategorisi, %21.0'ı 13-15 yaş kategorisi, %11.6'sı 25 ve üstü yaş kategorisinde yoğunlaştıklarını göstermektedir. Aynı veri dağılımına göre 12 ve altı /%38.9, 13-15 /%36.2 ve 16-18 /%25.5 yaş kategorisinde olanların savaş, 19-24 yaş kategorisinde olanların spor /%29.5 ve 25 ve üstü yaş kategorisinde olanların ise strateji / %38.5 türü oyunları ilk sırada tercih ettikleri saptanmıştır. Bu bağlamda kullanıcı yaşı yükseldikçe savaş türü oyunlara daha az yoğunlaşma olduğu, bu kabil yönelimlerin 12 ila 25 yaş arasına yığıldığı gözlemlenmektedir. Söz konusu bulgu temelinde çoğunlukla okul çağı nüfusunun negatif çevre enerjilerine ve istismara açık bilinç enfeksiyonları taşıdığı söylenebilir.

1.2. Bilgisayar Oyunlarını Tercih Etme Nedenleri

Bu alt başlıkta kullanıcıların bilgisayar oyunlarını tercih nedenleri öncelikle öğrenim düzeyi açısından incelenmiş ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloya yansıtılmıştır/Tablo 4.

Tablo 4 Bilgisayar Oyunu Tercih Nedeni ve Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişkiler

	İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zevk Alma	28	43.1	54	40.9	10	45.5	92	42.0
Grupla Oynama	2	3.1	19	14.4	2	9.1	23	10.5
Heyecan-Macera	14	21.5	20	15.2	2	9.1	36	16.4
Boş Zaman	7	10.8	13	9.8	3	13.6	23	10.5
Rahatlama	3	4.6	9	6.8	2	9.1	14	6.4
Merak	7	10.8	8	6.1	1	4.5	16	7.3
Diğer	4	6.2	9	6.8	2	9.1	15	6.8
Toplam	65	29.7	132	60.3	22	10.0	219	100.0

Tablo 4'deki sayısal dağılım, kullanıcıların oyun tercihinde zevk/%42.0, heyecan-macera/%16.4, grup etkinliği/%10.5 ve boş zaman değerlendirme/%10.5 seçeneklerine yoğunlaştıklarını göstermektedir. Aynı sayısal dağılımda, *zevk* seçeneğinin yükseköğrenim/%45.5, ilköğrenim/%43.1 ve ortaöğrenim/%40.9 düzeylerinde yarı yarıya öncelenmiş olması, araç ve uçucu değerler temelinde düşük haz koşullanma-

larına bağlı toplumsal bilinç programlaması ve düşük profilli bilinç titreşimlerini yansıtması bakımından oldukça manidardır.

Bilgisayar oyunlarını tercih nedenleri ikinci derecede kullanıcıların sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmiş ve çözümleme sonuçları Tablo 5'e aktarılmıştır;

Tablo 5 Bilgisayar Oyununu Tercih Nedeni ve Sosyo-Ekonomik Düzey İlişkisi

Oyunu Tercih Nedeni	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zevk Alma	20	50.0	48	36.9	21	48.8	89	41.8
Grupla Oynama	-	-	17	13.1	5	11.6	22	10.3
Heyecan-Macera	9	22.5	23	17.7	4	9.3	36	16.9
Boş Zaman	2	5.0	15	11.5	4	9.3	21	9.9
Rahatlama	-	-	10	7.7	4	9.3	14	6.6
Merak	3	7.5	10	7.7	3	7.0	16	7.5
Diğer	6	15.0	7	5.4	2	4.7	15	7.0
Toplam	40	18.8	130	61.0	43	20.2	213	100.0

Tablo 5'teki verilere göre, düşük/%50.0 ve yüksek/%48.8 sosyo-ekonomik düzeylerdeki kullanıcılar, orta düzeye/%36.9 nispetle bilgisayar oyunlarını tercihte *zevk* seçeneğini daha fazla öncelemektedirler. Söz konusu veriler de Tablo 4'teki iç yorumu destekleyici bir çıkarsamaya imkan sağlamaktadır.

Bilgisayar oyunlarının tercihinde yaş değişkenine ilişkin veriler Tablo 6'da yer almaktadır;

Tablo 6 Bilgisayar Oyununu Tercih Etme Nedeni ve Yaş İlişkisi

	12 ve Altı		13-15		16-18		19-24		25 ve Üstü		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Zevk	7	41.2	16	34.8	29	52.7	32	42.1	8	32.0	92	42.0
Grup Etkinliği	-	-	3	6.5	4	7.3	9	11.8	7	28.0	23	10.5
Heyecan	6	35.3	11	23.9	10	18.2	7	9.2	2	8.0	36	16.4
Boş Zaman	1	5.9	5	10.9	2	3.6	11	14.5	4	16.0	23	10.5
Rahatlama	-	-	4	8.7	5	9.1	4	5.3	1	4.0	14	6.4
Merak	2	11.8	5	10.9	2	3.6	6	7.9	1	4.0	16	7.3
Diğer	1	5.9	2	4.3	3	5.5	7	9.2	2	8.0	15	6.8
Toplam	17	7.8	46	21.0	55	25.1	76	34.7	25	11.4	219	100.0

Tablo 6'daki veriler, 16-18 yaş grubundakilerin %52.7'si, 19-24 yaş grubundakilerin %42.1'i, 12 ve altı yaş grubundakilerin %41.2'si, 13-15 yaş grubundakilerin %34.8'i ve 25 ve üstü yaş grubundakilerin ise %32.0 oranlarında bilgisayar oyunlarını *zevk* almak için tercih ettiklerini göstermektedir. Konuya ilişkin literatür ve benzer araştırma verileri, bu vadide *stres/hoş vakit geçirme/çeşitlilik/rekabet/düşsellik/sosyal iletişimi deneyimleme* nedenleriyle bilgisayar oyunlarına talep yoğunlaşmasının ortaya çıktığını işaretlemektedir (http://simge.metu.edu.tr/conferences/btie-pinar-asli-kursat.doc). Her halükarda bilgisayar oyunları fenomeni karşısında genç duruşun, bireysel/kollektif bilinç evrimi açısından kalıcı değer taşımayan

tepkisel yaklaşımlar ve tatmin edildikçe doyumsuzluğu artıran güdüsel doğaya ilişkin ruhsal/zihinsel duruşlarla bloke edilmiş görüntüsü oldukça manidardır.

1.3. Bilgisayar Oyunlarının İçerdiği Olumsuz Öğelere İlişkin Algılar

Bu alt başlıkta kullanıcıların eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyleri ile yaşlarına göre bilgisayar oyunlarının içerdiği olumsuz duygulara ilişkin algıları varyans analiziyle/one-way çözümlenmiş ve elde edilen sayısal veriler Tablo 7'ye yansıtılmıştır;

Tablo 7 Bilgisayar Oyunlarındaki Olumsuz Duygulara İlişkin Algılar

		N	Ortalama	Stan. Sap.	Sonuç
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	39	2.88	1.12	F: 0.72 p>0.05
	Ortaöğretim	98	3.03	1.10	
	Üniversite	20	3.25	0.92	
	Toplam	157	3.02	1.12	
Sosyo-ekonomik Düzey	Düşük	24	3.12	1.23	F: 3.37, P<0.05 Orta ve Yüksek Düzey Arasında Fark Var
	Orta	91	3.14	0.97	
	Yüksek	37	2.59	1.30	
	Toplam	152	3.00	1.12	
Yaş	12 ve Altı	11	2.66	1.01	F: 3.63 P<0.05 16-18 ile 19-24 Yaş Grupları Arasında Anlamlı Fark Var.
	13-15	20	3.09	1.11	
	16-18	41	2.53	1.12	
	19-24	63	3.29	1.12	
	25 ve üstü	22	3.25	0.88	
	Toplam	157	3.02	1.12	

Tablo 7'deki veriler, kullanıcıların eğitim düzeylerine göre bilgisayar oyunlarının içerdiği olumsuz duygulara ilişkin ortalama puanlarının 2.88 ile 3.25 arasında değiştiği, ancak ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Kullanıcılar, öğrenim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak oyun içeriğindeki sanal şiddet öğelerine daha duyarlı yaklaşmaktadırlar. Tablodan yapılabilecek bir başka çıkarım; kullanıcıların sosyo-ekonomik düzeyleri bağlamında ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığıdır. Uygulanan Scheffé testi sonucu bu durumun orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerdeki kullanıcıların puan ortalamalarından kaynaklandığı kanaatine varılmıştır. Aynı sayısal veriler, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre orta düzeydekilerin *orta*/3.14, yüksek düzeydekilerin ise *düşük*/2.59 oranda sanal şiddet öğelerine duyarlı olduklarını göstermektedir. Öte yandan yaş değişkenine göre bilgisayar oyunlarının şiddet içeriği konusundaki duyarlılığın -Scheffé testi çerçevesinde- 16-24 yaşlar arasında düşükten orta dereceye doğru yükseliş trendinde seyrettiği anlaşılmaktadır/2.53-3.29. Kısacası bilgisayar oyunlarının şiddet içeriği konusunda genç duruş *orta* düzeyde bir duyarlılığa sahip gözükmektedir/3.02.

Araştırmanın birinci alt amacına bağlı son ölçümleme, bilgisayar oyunlarının içerdiği olumsuz duygular hakkında görüşlere ulaşma çabasıdır/Tablo 8. Ulaşılan veriler itibariyle GTA-Vice City/2.27, Satranç/2.33 ve Red Alert/2.16 oyunlarının içerdiği olumsuz duyguların *düşük*; Counter Strike/2.85, My Payne/3.00, FİFA/2.73, Recoil/2.83, Age of Empires/2.58, The House of Dead/3.33, Street Fighter/3.00 ve Global Oparator/3.33 *orta*; Half Life/3.46, MOTO/3.94, Okey/3.83, Top Gun/4.00 ve NBA/3.55 adlı oyunların yüksek düzeyde olumsuz duygu ve şiddet enerjisi içerdiği gözlemlenmektedir.

Tablo 8 *Bilgisayar Oyunlarının İçerdiği Sanal Şiddet Öğeleri*

Oyun İsmi	Kullanıcı Sayısı (N)	Duygu Yoğunluğu Ortalaması
Counter Strike	34	2.85
GTA-City	12	2.27
Half Life	16	3.46
May Payne	2	3.00
Need For Speed	9	2.72
FİFA	26	2.73
MOTO	6	3.94
Recoil	2	2.83
Age of Empires	8	2.58
Okey	6	3.83
Santranç	1	2.33
The House of Dead	2	3.33
Red Alert	2	2.16
Street Fighter	1	3.00
Top Gun	1	4.00
NBA	3	3.55
Global Operator	1	3.33
Diğer	25	3.02

2. İnternet Sitelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına tekabül eden internet sitelerinin içerdiği olumsuz duygular; sırasıyla kullanıcıların tercih ettikleri sitelerin türü, tercih nedenleri ve sitelerinin içerdiği olumsuz öğelere ilişkin algılar olmak üzere üç alt başlıkta irdelenmiştir.

2.1. Kullanıcıların Tercih Ettikleri Sitelerin Türü

Kullanıcıların tercih ettikleri site türleri ve bu siteleri tercih etme nedenleri; eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve yaş değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen sayısal veriler müteakip üç tabloya yansıtılmıştır. Bu bağlamda öncelikle kullanıcıların eğitim düzeyi ile tercih ettikleri site türleri arasındaki ilişki Tablo 9'daki şu nicel değerlerde ifadesini bulmaktadır;

Tablo 9 Tercih Edilen Site Türü ve Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki

	İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite		Toplam	
Site türü	N	%	N	%	N	%	N	%
Haber	5	13.2	18	16.5	6	14.6	29	15.4
Spor	2	5.3	6	5.5	3	7.3	11	5.9
Kumar-Bahis	4	10.5	16	14.7	1	2.4	21	11.2
Chat	2	5.3	13	11.9	2	4.9	17	9.0
Diğer	25	65.8	56	51.4	29	70.7	110	58.5
Toplam	38	20.2	109	58.0	41	21.8	188	100.0

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde kullanıcıların sırasıyla *haber*/%15.4, *spor*/%5.9, *kumar-bahis*/%11.2, *chat*/%9.0 ve *diğer*/%58.5 seçeneği kapsamında pornografi/yasadışı içerik taşıyan site türlerini tercih ettikleri gözlemlenmektedir. Elde ettiğimiz bulgular, Türkiye'de internet sitelerinin kullanımına ilişkin genel eğilimlerle paralellik göstermektedir. Bilhassa pornografi/kumar/yasadışı içerikli sitelerin -internet cafelerin çalışma hayatını düzenleyen yasal hükümlere rağmen- %75 nispetinde kullanıma arzediliyor olması, resmi/sivil toplum yabancılaşmasının tipik bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Deryakulu ve Eşgi, 2001,52; Ulusoy, 2004, Karahan ve İzci, 2001).

Kullanıcıların tercih ettikleri site türleri ile sosyo-ekonomik düzey değişkeni arasındaki ilişki Tablo 10'a şu sayısal verilerle yansımıştır;

Tablo 10 Tercih Edilen Site Türü ve Sosyo-Ekonomik Düzey Arasındaki İlişki

	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Site türü	N	%	N	%	N	%	N	%
Haber	7	24.1	18	15.1	4	11.1	29	15.8
Spor	1	3.4	9	7.6	1	2.8	11	6.0
Kumar-Bahis	4	13.8	13	10.9	4	11.1	21	11.4
Chat	1	3.4	13	10.9	3	8.3	17	9.2
Diğer	16	55.2	66	55.5	24	66.7	106	57.6
Toplam	29	15.8	119	64.7	36	19.6	184	100.0

Yukarıdaki veriler, her sosyo-ekonomik düzeydeki kullanıcını %55.2 nispetinde pornoğrafi/kumar/yasadışı içerik taşıyan siteleri temsilen *diğer* seçeneği üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Tablodan yapılabilecek diğer çıkarsamalar; *düşük* /%24.1 ve *orta*/%15.1 sosyo-ekonomik düzeydeki kullanıcıların ikinci derecede haber sitelerini, bilhassa düşük sosyo-ekonomik düzeydeki kullanıcıların ise kumar/bahis/cahat türü siteleri öncelemiş olmalarıdır. Mevcut bulgular çoğunluğu gençlerden oluşan internet site kullanıcılarının, mevcut siyasal/sosyal düzenin değerlerine yabancılaşma bağlamında hayatı kutsama değil aktif/pasif direniş modunda sonuç odaklı/tepkisel/düşük haz koşullanmalarına bağlı melonkoli kültürü/ayrılık illüzyonu/geçici araç değerler temelinde deneyimlediklerini göstermektedir.

İnternet site kullanıcılarının yaş değişkenine eğilimleri Tablo 11'e aşağıdaki sayısal verilerle yansımıştır;

Tablo 11 Tercih Edilen Site Türü ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

	15 ve Altı		16-18		19-24		25 ve Üstü		Toplam	
Site türü	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Haber	6	24.0	4	7.7	12	20.0	7	13.7	29	15.4
Spor	-	-	5	9.6	2	3.3	4	7.8	11	5.9
Kumar-Bahis	5	20.0	4	7.7	6	10.0	6	11.8	21	11.2
Chat	3	12.0	5	9.6	7	11.7	2	3.9	17	9.0
Diğer	11	44.0	34	65.4	33	55.0	32	62.7	110	58.5
Toplam	25	13.3	52	27.1	60	31.9	51	27.1	188	100.0

Tablo 11'e yansıyan veriler, kullanıcıların bütün yaş düzeyleri itibariyle yine en çok pornografi/kumar/yasadışı içerik taşıyan siteleri temsilen *diğer* seçeneğine

yoğunlaştıklarını göstermektedir. Söz konusu bulgu da önceki tabloya ait iç yorumu pekiştirir niteliktedir.

2.2. Kullanıcıların İnternet Sitelerini Tercih Etme Nedenleri

Bu alt başlıkta kullanıcıların internet sitelerini tercih etme nedenleri eğitim düzeyi/ sosyo-ekonomik düzey/yaş değişkenlerine göre incelenmiş ve ulaşılan veriler ayrı ayrı tablolaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Öncelikle kullanıcıların eğitim düzeylerine göre internet sitelerini tercih etme nedenleri Tablo 12'ye aşağıdaki sayısal dağılımla yansımıştır;

Tablo 12 İnternet Sitelerini Tercih Nedeni ve Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki

	İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite		Toplam	
Tercih Nedeni	N	%	N	%	N	%	N	%
Zevk	22	57.9	38	35.2	9	22.0	69	36.9
Boş zaman	6	15.8	10	9.3	6	14.6	22	11.8
Chat	2	5.3	20	18.5	3	7.3	25	13.4
Kumar-Bahis	2	5.3	13	12.0	2	4.9	17	9.1
Haber	4	10.5	6	5.6	5	12.2	15	8.0
Araştırma-İnceleme	-	-	5	4.6	5	12.2	10	5.3
Diğer	2	5.3	16	14.8	11	26.8	29	15.5
Toplam	38	20.3	108	57.8	41	21.9	187	100.0

Yukarıdaki sayısal değerler, kullanıcıların tercih nedenleri bağlamında çoğunlukla *hoşlanma ve zevk*/%36.9 seçeneğine yoğunlaştıklarını göstermektedir. Dikkat çekici bir başka husus yükseköğretim/%12.2 ve ortaöğretim/%4.6 düzeyi gençliğinin *araştırma ve inceleme* seçeneğine oldukça düşük profilli eğilimidir. Söz konusu bulgu, *boş zaman değerlendirme* seçeneğine yönelim muğlaklığıyla bir kez daha pekişmiş olmaktadır. Her halükarda tablodan yapılabilecek genel çıkarsama; gençliğin insan bilincinin tepkisel doğasına ait güdüsel zevk kapanına kısılmışlığı ve proaktif doğanın sentetik duruşları çözmesi karşısında *boş zaman değerlendirme* tarzında belirsiz/bulanık niyet ve düşüncelerle hayatı düşük profilde deneyimleme tepkiselliğidir.

Kullanıcıların sosyo-ekonomik düzeylerine göre internet sitelerini tercih etme nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13 İnternet Sitelerini Tercih Nedeni ve Sosyo-Ekonomik Düzey Arasındaki İlişki

	Düşük		Orta		Üst		Toplam	
Tercih Nedeni	N	%	N	%	N	%	N	%
Zevk	16	55.2	41	34.7	11	30.6	68	37.2
Boş zaman	5	17.2	16	13.6	1	2.8	22	12.0
Chat	-	-	14	11.9	11	30.6	25	13.7
Bahis-Kumar	1	3.4	14	11.9	2	5.6	17	9.3
Haber	1	3.4	12	10.2	1	2.8	14	7.7
Araştırma-İnceleme	-	-	7	5.9	3	8.3	10	5.5
Diğer	6	20.7	14	11.9	7	19.4	27	14.8
Toplam	29	15.8	118	64.5	36	19.7	183	100.0

Yukarıdaki veriler, *hoşlanma ve zevk alma* seçeneğini tercih eden sosyo-ekonomik düzeylerin sırasıyla düşük/ %55.2, orta /%34.7'si ve üst /%30.6 kategorilerine yoğunlaştığını göstermektedir.Tablodan yapılabilecek diğer çıkarsamalar; üst gelir grubuna ait gençlerin ikinci derecede chat seçeneğine yoğunlaşması; düşük gelir grubuna ait kullanıcıların da boş zaman değerlendirme seçeneğine eğilimli olmalarıdır. Sonuç olarak Türk kolektif bilincinin ve kırılgan bir kesit olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi/Diyarbakır gençliğinin bireysel/kolektif evrime katkısı hemen hiç bulunmayan araç değerler bağlamında hayatı deneyimleme tepkiselliği bir kez daha kendini göstermiş olmaktadır.

Tercih nedenlerine ilişkin alt başlıkta son olarak kullanıcıların yaş değişkenine göre tercih nedenleri ölçülmüş ve elde edilen veriler Tablo 14'de sunulmuştur;

Tablo 14 İnternet Sitelerini Tercih Nedeni ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

	15 ve Altı		16-18		19-24		25 ve Üstü		Toplam	
Site türü	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Zevk	17	68.0	24	46.2	16	26.7	12	24.0	69	36.9
Boş Zaman	1	4.0	8	15.4	3	5.0	10	20.0	22	11.8
Chat	1	4.0	9	17.3	12	20.0	3	6.0	25	13.4
Bahis-Kumar	2	8.0	5	9.6	5	8.3	5	10.0	17	9.1
Haber okuma	2	8.0	2	3.8	5	8.3	6	12.0	15	8.0
Araştırma-İnceleme	-	-	1	1.9	6	10.0	3	6.0	10	5.3
Diğer	2	8.0	3	5.8	13	21.7	11	22.0	29	15.5
Toplam	25	13.4	52	27.8	60	32.1	50	26.7	187	100.0

Tablo 14'teki veriler, değişik yaş kategorilerindeki internet kullanıcılarının yine hoşlanma ve zevk seçeneğinde yoğunlaştıklarını göstermektedir/ 15 ve altı /%68.0; 16-18/ %46.2; 19-24 /%26.7; 25 ve üstü/%24.0. Sayısal dağılıma ilişkin bir diğer saptama, kullanıcıların ikinci derecede boş zaman seçeneğine yönelmiş olmalarıdır. Söz konusu bulgular da genç popülasyonu determine eden kolektif bilinç ödemleri itibariyle önceki tablolara ait çıkarsamaları teyit eder nitelikte gözükmektedir.

2.3. İnternet Sitelerinin İçerdiği Olumsuz Öğelere İlişkin Algılar

Kullanıcıların internet sitelerinin içerdiği olumsuz öğelere ilişkin duyarlılık düzeyleri, eğitim durumu/sosyo-ekonomik düzey/yaş değişkenleri açısından irdelenmiş ve topluca Tablo 15'deki şu sayısal dağılım elde edilmiştir;

Tablo 15 İnternet Sitelerinin Şiddet İçeriğine İlişkin Duyarlılığı Yansıtan Algılar

		N	Ortalama	Stan. Sap.	Sonuç
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	33	3.36	1.15	F: 2.21 P>0.05
	Ortaöğretim	77	2.91	1.15	
	Üniversite	24	3.26	1.04	
	Toplam	134	3.08	1.14	
Sosyo-ekonomik Düzey	Düşük	25	2.79	1.17	F: 3.17 p>0.05
	Orta	81	3.26	1.11	
	Yüksek	26	2.72	1.10	
	Toplam	132	3.06	1.14	
Yaş	15 ve altı	22	2.77	1.14	F: 4.36 P<0.05 25 ve Üstü Yaşlar ile 15 ve Altı ve 19-24 Yaşlar Arasında
	16-18	39	2.98	1.01	
	19-24	38	2.85	1.10	
	25 ve üstü	35	3.65	1.18	
	Toplam	134	3.08	1.14	

Yukarıdaki veriler, kullanıcıların internet sitelerini tercih eğilimleri bakımından p>0.05 parametresi itibariyle manidar bir farklılaşma göstermediğini, buna mukabil yaş değişkeninde söz konusu farklılaşmayı yansıttıklarını işaretlemektedir. Tablodan yapılabilecek diğer çıkarımlar; kullanıcıların internet sitelerinin içerdiği olumsuz öğelere ilişkin *orta* düzeyde duyarlılığa sahip olduğu; bilhassa ilköğretim mezunları/3.36, orta gelir grubuna ait kullanıcılar/3.26 ve 25 yaş üstü grubun/3.65 deneyimledikleri psiko-sosyal kirliliği daha yoğun algıladıkları istikametindedir. Bütün sayısal değerler ve çıkarımlar, genel olarak kullanıcı kitlenin yarattığı deneyimin farkında olmayan, böylece internet sitelerinin çevresel nitelikli negatif etkilerine edilgen alıcı konumunda yani *kapılma modu*nda açık oldukları gerçeğini göstermektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

İnternet cafe kullanıcılarının çeşitli değişkenlere göre tercih ettikleri bilgisayar oyunlarının/internet sitelerinin türleri/tercih nedenlerine ilişkin görüşleriyle bilgisayar oyunları ve internet sitelerinin içerdiği sanal şiddet öğelerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada iki alt amaca bağlı olarak ulaşılan ara sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir;

Bilgisayar Oyunlarına İlişkin Ara Sonuçlar

- *Araştırmaya katılan kullanıcıların %59.8'i ortaöğretim, %29.9'u ilköğretim ve %10.3'ü ise yükseköğretim mezunlarından oluşmaktadır/Tablo 1.*
- *İnternet cafe kullanıcılarının %60.6'sının orta, %20.6'sının yüksek ve %18.8'inin ise düşük sosyo-ekonomik düzeyde oldukları saptanmıştır/Tablo 2.*
- *Kullanıcıların büyük çoğunluğunun 13-24 yaşları arasında olduğu, 12 ve altı yaş grubunda olanlar/%8.0 ile 25 ve üstü yaş grubunda/%11.6 olanların diğer yaş gruplarına göre katılımlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Yaş grupları dikkate alındığında internet cafelerde bilgisayar oyunu oynayanların en fazla 19-24 yaş grubunda/%34.8 yoğunlaştığı belirlenmiştir. Öte yandan internet cafelerde savaş türü oyunları daha çok 12 yaş ve altında olan grubun tercih ettiği görülmektedir/Tablo 3. Bu sonuç, bazı internet cafe sahiplerinin yasal yaş sınırlaması olan 18 yaş genelge hükmüne uymadıklarını göstermektedir.*
- *Tablo 6'daki bulgular, 12 ve altı yaş grubundaki kullanıcıların bilgisayar oyunlarını zevk almak için tercih ettiklerini göstermektedir. Tablo 3 ve Tablo 6'daki bulgular birlikte değerlendirildiğinde ise 12 ve altı yaş grubundakilerin en fazla savaş türü oyunlara/%38.9 yoğunlaştıkları, üstelik bu tercihi zevk alma nedenine bağladıkları ibretle müşahede edilmektedir. Tablo 7'deki bulgular da aynı sonucu destekler niteliktedir. Öte yandan tablo 7'deki bulgular, 16-18 yaş grubundan sonra bilgisayar oyunlarının içerdiği olumsuz duygulara ilişkin duyarlılığın giderek zayıfladığını göstermektedir.*
- *Kullanıcıların bilgisayar oyunlarının şiddet içeriğine ilişkin duyarlılıkları bağlamında sosyo-ekonomik düzey değişkeni ve yaş değişkeni itibariyle farklılıklar gözlemlenmiş bilhassa 16-18 yaş grubunda konuya ilişkin önemsenmesi gereken bir duyarsızlık ödemi saptanmıştır/Tablo 7.*
- *Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip kullanıcıların ilk sırada spor türünü tercih ettikleri ve oyunların şiddet içeriğine oldukça duyarsız oldukları belirlenmiştir/Tablo2. Alt gelir grubunun savaş türü oyunlara yoğun eğilimi*

ve şiddet içeriğine duyarsızlığı da oldukça dikkat çekici patolojik duruşlardır/Tablo 2,7.

- *Kullanıcıların yaşlarına göre bilgisayar oyunlarının içerdiği olumsuz duygulara ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Yeniden vurgulamak gerekirse internet cafe kullanıcılarının yaygın duruş formatı; yoğun şiddet içerikli savaş ve pornografi türü oyunlar ve buna karşın oldukça edilgen düşük profilli duyarlılık yani bilinçsizlik formu veya duruşudur/Tablo 3,7.*

İnternet Sitelerine İlişkin Ara Sonuçlar

- *Kullanıcıların tercih ettikleri internet sitesi türüne göre dağılımlarının savaş/pornografi negativitelerini içeren diğer seçeneğinde yoğunlaştığı saptanmıştır. İkinci sırada haber türü ve üçüncü sırada ise kumar/bahis türü sitelerin tercih edildiği görülmektedir / Tablo 9,10,11.*
- *Araştırmada elde edilen diğer önemli bir bulgu da bilgisayar oyunlarında olduğu gibi kullanıcıların hoşlanma ve zevk almak için internet sitelerini tercih etmeleridir. Kullanıcıların ikinci sırada chat yapma ve üçüncü sırada ise boş zaman değerlendirmek amacıyla internet sitesini tercih ettikleri gözlenen bulgular arasında yer almaktadır. Kullanıcıların çok az kısmının araştırma ve inceleme yapmak amacıyla internet sitesini tercih ettikleri gözlenmiştir /Tablo 12, 13,14.*
- *İnternet sitelerinin içerdiği olumsuz öğelere ilişkin kullanıcı algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Kullanıcıların yaşlarına ilişkin puanları arasında gözlenen farkın $p<0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu, bu oranın yaşları 25 ve üstü grupta yer alanlar ile 15 ve altı ve 19–24 yaş grupları arasında yoğunlaştığı görülmüştür. Son olarak araştırma bulguları, ilköğretim mezunu, orta sosyo-ekonomik düzeyde olanlar ile yaşları 25 ve üstü olanların internet sitelerinin şiddet içeriğine ilişkin algılarının daha düşük olduğunu göstermektedir/Tablo 15.*

Çağdaş yaşam ve bu yaşam formatının Türkiye yorumunda her bireyin doğumdan gençlik çağına kadar resmi/sivil toplumun kurumsal araçları/*aile-okul-çalışma hayatı-din kurumu-yönetim kurumu-serbest zaman kurumları-medya vd.* tavassutunda deneyimlediği ruhsal/zihinsel/eylemsel duruşlar; çoğunlukla *birlik/digergamlık/uyum karşıtı etnik-dinsel-ideolojik alt değerler, alma-tutma temelli bencil davranış/ilişki modelleri, acındırma/yaygın karamsarlık/melankoli yüklü hayata direniş kültürü, okulların yüklediği denetimsiz bilgi-beceri enerjisini alt değerler ve düşük haz koşullanmaları bağlamında kullanmaya güdüleyen hile kültürü, yine formal eğitim sisteminin korku temelli ve bencilliği besleyen doğaya aykırı değer telkinleri, bilhassa din kurumunun aşıladığı cezalandırıcı ve öfke yüklü metafizik bir güç karşısında suçluluk psikozu yaratan telkinler ile nefsini ve formal dünyayı yadsınması gereken düşmanlar olarak gösteren değerler, kendine yetersizlik ve güvensizlik girdabında geçmişe öykünme/geleceğe özlem döngüsünde yaşamayı pekiştiren sosyal parametreler; kısacası korku temelli/sonuç odaklı/ ayrılık bilinciyle beslenen/tepkisellik-şiddet-saldırganlık-yadsıma-yargılama-bastırma-dışlama içerikli değerler/davranış/ilişki modelleri*dir. Her koldan böylesine negatif değer ve düşünce sağanağı ile bloke olan bireysel bilinçler, doğal olarak kendilerini ifade/gerçekleştirme amacıyla örtülü arayışlara yönelmekte; bu bağlamda sanal dünyanın sunduğu imkanları, örtülü arayışın vazgeçilmezleri olarak algılayıp bu teknolojiyi tepkisel bilinç titreşimlerinin karşılığı olan cinsel şiddet/savaş içerikli sanal oyunları deneyimleme istikametinde kullanmaktadırlar. Söz konusu tablo Türk sosyal bünyesinin rutubetli ve kırılgan uzuvlarında katlamalı oranlarla karşımıza çıkmakta ve çevrimsel

olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi/Diyarbakır örneğindeki diğer negativitelerle besleme/beslenme etkileşimi göstermektedir.

Yukarıdaki saptamalar ışığında araştırma sonuçlarının şaşırtıcı bir yönünün olmadığı; bilakis insan bilincine yüklenen değerlerin açığa çıkma doğallığını yansıttığı söylenebilir. Tabiatıyla birey ve toplum olarak bu vadide rastlanan yaygın kirlilikten ürkmemek gerekir. Çünkü vaki kirlenme, münhasıran insan doğasıyla çelişen ve kalıcılığı olmayan sentetik blokajlar/bilinç enfeksiyonlarından ibarettir. Böyle bir durum karşısında toplumun dönüştürücü proaktif doğasını temsil yeterliliğini haiz stratejik duruş; kullanıcı ve kullandırıcıyı yargılamak/dışlamak değil; sevgi ile dönüştürerek kapsamak yani bu negativiteye kanal olan kitlenin özben kaliteleriyle uyuşmayan bilinç blokajlarından kurtulmalarını ve doğallaşmalarını kılavuzlamaktır. Söz konusu dönüştürücü/eğitsel/total duruşun dişi ucu her bireysel bilincin yüksek değerlere programlı ruhsal kaliteleri, erkek ucu ise bu içsel bilgeliği aktifleştirmek üzere doğallaşmaya kılavuzlayacak dönüştürücü/çevresel eğitim etkisidir. Gerçekte negativiteye kanal olan her insan ve kitle davranış diliyle imdat çağrısı yapmakta, sevgi ve şefkat açlığını haykırmış olmaktadır. Bu bağlamda -sevginin yegane dönüştürücü güç olduğu vizyonuyla- yine sevgiyi ifadenin en etkili yolu olarak eğitim ve buna bağlı bilinç dönüşümünün hem mevcut ödemlerin ortadan kaldırılması hem de potansiyel ödemlerin kaynağında kurutulması itibariyle etkisel yegane strateji olduğu aşikardır.

Öneriler

Yukarıda işaret edildiği şekliyle y*üzleşme/drama kontrolü/aşma* alt süreçlerini içeren stratejik/total eğitim duruşuna esas teşkil edebilecek *durumu iyileştirici öneriler* kısaca şöyle sıralanabilir;

- *Sanal şiddet bağlamında vaki yangını söndürmek üzere acilen olumsuz duygu ve şiddet yüklü programlar klasik polisiye yöntemlerle kullanım dışı bırakılabilir. Yalnız buradan doğan boşluğun cebri icra karşısında negativiteyi alevlendirip daha örtülü ve yıkıcı arayışları kamçılamaması için resmi ve sivil toplum işbirliği ile pozitif değer ve tutumları aşılayan alternatif oyun ve siteler, dengeleyici unsurlar olarak kullanıma arz edilmelidir. Kullanıma arz edilecek sanal materyallerin değer ve duygu içeriği, sirkülasyon halindeki mevcut negatif değerlerin panzehiri mahiyetinde sevgi temelli, birlik/digergamlık bilincini pekiştiren, uyum kapasitesini geliştiren, doğal/kültürel çeşitliliği kutsama enginliğini aşılayan, kendine güvenmeyi/sevmeyi öğreten, bütünün parçası olma bilinciyle başkalarının bireysel evrim deneyimine şefkatle yaklaşmayı önceleyen ruhsal/zihinsel/eylemsel duruşlar olmalıdır.*
- *Sanal şiddet konusunda resmi ve sivil toplumun farkındalığını güçlendirmek üzere üniversiter düzeyde sürekli eğitim programları hazırlanmalı ve yürürlüğe konmalıdır. Polis teşkilatı-jandarma teşkilatı-üniversiteler işbirliğiyle gerçekleştirilecek bu kabil kitlesel bir aydınlanma, aile/okul/kitle iletişim vasıtalarının mütemmim çalışmalarıyla desteklendiğinde; hem sanal şiddetin kolektif bilinçte aşılmasını ve etkisizleşmesini hem de sanal teknolojinin insan ve yurt sevgisi bilincini aşılama istikametinde kullanılması farkındalığını yaratmış olacaktır..*
- *İnternet cafe ve oyun yerlerinin aynı zamanda eğitim ortamı olduğu düşünüldüğünde, bu kabil işletmelerin en az ön lisans mezunu kimseler tarafından özel bir eğitim ve kurs sonrası açılabilmesi/işletilebilmesi gerekliliği aşikardır. Bu konuda hem resmi hem de sivil toplumun duyarlı ve etkin bir duruş geliştirmesi ve sürdürmesi beklenir.*

Kaynakça

Akbaba, Sadegül ve Altun, Arif (1998). Bir Eğitim Aracı Olarak İnternet, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 147, ss.23.;

Akgündüz, Hasan (2005). *Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler*, Yayıma Hazırlanmış Araştırma, Diyarbakır.

Akgündüz, Hasan ve Diğerleri (2005). Orta ve Yükseköğretim Gençliğinin Güncel Yurt ve Dünya Oluşumlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi/Diyarbakır Örneği, Yayıma Hazırlanmış Araştırma, Diyarbakır.

Deryakulu, Deniz ve Eşgi, Nemci (2001). İnternet Kafelerinin Ortam ve Kullanıcı Profili- Eğitimde İnternet Kullanımına İlişkin Kullanıcı Görüşleri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, sayı: 5, s. 52.

Ergun, Mustafa (1998). İnternet Destekli Eğitim, *Afyon Kocatepe Ünv. Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı: 1.

Halis, İsa (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Mikro Yayınaları, Konya, s.97-98;

http://simge.metu.edu.tr/conferences/btie-pinar-asli-kursat.doc (07.03.2005).

Karahan, Mehmet ve Eyüp İzci (2001). Üniversite öğrencilerinin İnternet Kullanım Düzeyleri ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı.150, Mart-Nisan-Mayıs, http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/50/karahan_izci.htm , 12.04.2005.

Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. D-Lib Magazine, 8(2). Retrieved February, 25, 2003 from http://www.dlib.org/dlib/february02/kirriemuir/2kirriemuir. tml

Oral, Behçet (2005). İnternet ve Eğitim, *İnternet ve Toplum* /Ed.Ahmet Tarcan, Anı Yayıncılık, Ankara.;

Sherry, J. L.& Lucas, K. (2001). Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference. Retrieved March 31, 2003, from http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/videogames/ riginalU&G.pdf

Sönmez, Veysel (1998). *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri,* Ankara, Anı Yayıncılık, s.19 vd.

Sünbül, Ali Murat ve Diğerleri (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* /Ed.Rauf Yıldız, Mikro Yayınları, Konya, s.171.

Türkdoğan, O. (1990). *Sosyal Şiddet ve Türkiye Gerçeği*, TDAV Yayınları, İstanbul.

Türkdoğan, O.: *Güneydoğu Kimliği*, Alfa Yayınları, İstanbul 1998, s.262 vd.

Ulusoy, Ahmet (2004). http://www.liberal-dt.org.tr/guncel/A.%20Ulusoy/au_internet.htm 20.03.2004.;

COMPUTER GAMES AND THE EVALUATIN OF FICTITUOUS VIOLENCE ELEMENTS IN INTERNET SITES

Hasan AKGÜNDÜZ*
Behçet ORAL**
Yunus AVANOĞLU***

Abstract

The purpose of the study; under different variables, why internet cafe users pick up different types of websites and computer games they prefer and investigates affects of such types of games and websites. The investigations is condacted for 116 internetcafe in province of Diyarbakır manicipulate area. Randomly chosen 224 sample in 72 cafe are used in the study. To analyzing the data, %, varyans analyze/*one-way* and signifcant test of scheffe are used. The finding of the research shows that war type of game is the most prefered one */27.2%* and the reason is to have fun */42%9*. The user ideas about the negative effects of these types of games is average size. The most preferable side they prefer is the news side */15.4%*, bet side/*11.2%* and chat/*9%*. Their answer why they prefer is that becasue they like it/*36.9%*.

Key Words: Computer games, websites, violent on websides and computer games, values

* Professor; Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education,
** Ass. Prof.; Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education,
*** Ass.; Dicle University, Institute of Social Sciences

DİL VE BİLİM AÇISINDAN EĞİTİM VE EĞİTİM BİLİMİ'NİN DİLİ

Zekeriyya ULUDAĞ*

Özet

İnsanı insan yapan ve onu diğer bütün varlıklardan ayıran temel özelliklerden birisinin dil olduğu ifade edilebilir. Ancak insanın bir diğer özelliği olan düşünce ve dil arasındaki ilişki sürekli olarak tartışılmıştır.İnsan kendisini ve dünyayı tanıdıkça bu başarılarını ve başarısızlıklarını daima dil ile ifade etmiştir. Bilim, içinde yaşadığı dünyayı tanıma biçiminin oluşturduğu faaliyettir. İnsan, bu çabalarını sadece kendisine saklamamış, kendisinden sonra gelenlere de aktararak onları adeta belirlemiştir. Yeni nesillerin varlık biçimleri ve onlara ulaşma şeklini oluşturan eğitim kendi içinde eğitim bilimini geliştirmiştir. Ancak insanlararası iletişimin temeli olan dil burada da yani eğitim bilimi alanında da problem olmayı sürdürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dil, düşünce, bilim, eğitim, eğitim bilimi

Giriş

İçinde yaşadığımız yüzyıl, insanlık tarihi içinde gelişen bilgi ve teknoloji bakımından bugüne kadar somutlaşan gelişmeler arasında doruk noktayı ifade etmektedir. İnsan, dünyada yaşamaya başladığı andan itibaren önemli gördüğü üç temel fonksiyondan vazgeçmemiştir. Birincisi kendisini ifade etme şekli ve özgürlüğü ikincisi, kendisinin devamını sağlayacak olan kendisinden sonraki nesillerin eğitimi meselesi ve üçüncü olarak içinde yaşadığı dünyayı ve kendisini çevreleyen kainatı tanıma, anlama ve ihtiyaçlarını karşılayacak gelişmeleri sağlayarak daha iyi yaşama isteğidir.

İşte bu temel olarak kabul edilebilecek fonksiyonlar çerçevesinde ilgimizi çeken dil, bilim, eğitim ve bunlar ışığında eğitimin dili meselesi çalışmamızın genel çerçevesini oluşturmaktadır. Özellikle dil konusu, olumlu ve olumsuz yanları ile küreselleşme olgusunun tartışıldığı son zamanlarda üzerinde durulması bir kat daha önem arzetmektedir.

Bu doğrultuda bütün dünyada olduğu gibi bizde de tek tartışılmayan konu bilimin olmazsa olmazlığı meselesidir. Ancak burada da bilimin ifade ediliş şekli ve bilim yapmaya sebep olan dil meselesi dün olduğu gibi bugün de tartışmaya açık olarak durmakta hatta tartışılmaktadır.

Bilimsel dünyada dilsel açıdan varolan tartışmaların yanında eğitim ve eğitim biliminin dili problemi henüz kalkınmakta olan ülkelerde çok fazla üzerinde durulan bir mesele gibi görünmemektedir. Eğitim ve öğretim faaliyeti ile uğraşan eğiticinin dili ile bu faaliyetin temelini oluşturan teorik dünyanın bulgularını ifade etme biçimi -yani kullandığı dil- takdir edilir ki, başlı başına bir problem teşkil etmektedir. Ancak ülkemiz açısından problem henüz eleştirel, analitik ve yeri geldiğinde sentezci bir yöntemle geniş çaplı olarak ele alınmış değildir ya da bizim dikkatimizi çekmemiştir.

* Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun Eğitim Fakültesi

İşte bu çalışma, bilişim çağını yaşadığımız zaman içerisinde eğitim ve eğitim bilimleri ile uğraşanlar için konunun üzerinde durulması gereken en temel problem alanlarından birisi olduğunu hatırlatmayı hedeflemiştir. Dolayısıyla hem teorik alanda hem de uygulama temelinde konunun hassasiyetinin dikkate alınacağı düşünülmektedir.

İnsani Varlık Problemi Olarak Dil

İnsanın, insanla birlikte varolan adeta onunla özdeşleşen en belirgin özelliği ve faaliyeti dil olarak ifade edilebilir. Dil, insanın eşya ile aynı zamanda insanla olan iletişimini sağlayan yegane yol, insan başarılarının yapıp etmelerinin hem aktarıcısı hem de muhafaza edicisidir. İnsan sadece dünyaya geldiği anda kendisinde bulunan özellikleri ile insan değildir. Aksine o tarihin bir üyesi olarak geleceğe hazırlanan varlıktır. Dil sayesinde insanın varlık dünyası diğer varlık alanları ile temasa geçer. "İnsan başarılarının bir 'bütünü' olan tarihsel varlık alanı, dilde şekil kazanır; dilde anlatımını bulur; onunla gelişir" (Mengüşoğlu, 1983, 242).

Düşünce dünyasında insanın, dili sayesinde insan olduğunu kabul eden birçok filozofa rastlamak mümkündür. N. Öner, dilin iki temel fonksiyonuna işaret ederken, bunların ilkinin ana dil ile millî şuur ve zihniyet, ikincisinin ise dil ile düşünme arasındaki ilişki olduğuna temas eder (Öner, 2001, 100). Burada ifade edilen dilin birinci fonksiyonu meselesine daha çok sosyolojik açıdan bakmak mümkündür. Bir kültüre girmek, bir kültürün üyesi olmak ve o kültürü yaşamak ve yaşatmak, nakletmek gibi insanın tarihsel tarafı ile ilgili olan yöndür. Varolan bilgiyi özümsemek, buna yenilerini eklemek, yeni bir hayat görüşü ve dünyaya bakış kazanmak bu eylemin sonucunda ortaya çıkacak olandır.

İkincisi ise dil ve düşünce arasındaki ilişkidir. İnsan yapıp-etmeleri ile diğer bütün varlıklardan üstün olandır. Onun bu üstünlüğünü ortaya çıkaran düşünen, duyan, isteyen istediklerini yapabilen, yaptıklarının muhasebesini çıkarabilen bir varlık olmasından kaynaklanır. İnsan, bu eylemsel yönü ile dinamizm kazanır ve kendisini değişime yönlendirir. Düşünme ve dil arasındaki ilişki farklı şekillerde ele alınmaktadır. Düşünmenin mi dili yoksa dilin mi düşünmeyi ortaya çıkardığı sorusu üzerinde tartışmalar devam etmektedir. "Kelime, fikri değil fikir kelimeyi yaratır" (Erbil, 1948, 134) diyen Erbil veya "düşüncenin temeli kelimeler, dolayısıyla dildir...Düşüncenin sağlam bir şekilde ortaya çıkması, kelime örgülerinin durumuna bağlıdır. Kelimeler düşüncelerin kalıbıdır" (Timurtaş, 1977, 29) diyen F. K. Timurtaş gibi düşünenler, felsefenin fikirler arasındaki ilişkilerin incelenmesi üzerine kurulduğunu ifade ederlerken; Alman düşünce ve eğitim sahasında oldukça önemli bir yere sahip olan W. Von Humboldt, "dil, düşünceyi meydana getiren organdır. Tamamen manevidir, içseldir, önemli ölçüde iz bırakmayan entelektüel bir faaliyettir, sözün ses yoluyla anlam için dışsal olarak gerçekleştirilmesidir. Bundan dolayı dil ve diğer bütün nitelikler birdir ve birbirlerinden ayrılamazlar" (aktaran Paszkowska, 25.04.2004) şeklinde düşüncelerini belirtirken; benzer kanaatleri dile getiren Martinet'nin örgütlenmiş bir düşüncenin ancak dille varolabileceğine dikkat çekmekte, bunun da ancak toplumla mümkün olduğuna işaret etmekte olduğunu ifade eden D. Aksan, bu satırların devamında XIX. yüzyıl dilbilimcilerinin dil ve düşünmenin iki ayrı işlevi, nitelikleri ayrı iki ruhsal eylem olduğunu savunduklarını belirtir (Aksan, 1990, 53-54). Aynı dönemlerde fenomonolojik felsefe dil ve düşünme arasında önceliği dile vermektedir. Bu düşünceye göre "bütün insan başarıları, bütün insan yeteneklerinin gelişmesi dilin gerçekleştirdiği işlevlere dayanır. Bundan dolayı ontolojik temellere dayanan antropoloji, dile çok önemli bir yer verir" (Mengüşoğlu, 1988, 213).

Antikçağ Yunan dünyasında felsefi yaklaşımlarını düşünce üzerine kuran büyük filozoflar, insanın en önemli özelliği olarak düşünceyi görürken; Aristoteles, dil

kalıbına dökülmeyen hiçbir düşüncenin var kabul edilemeyeceğini yine Yunanlı filozof Platon ise, düşünce ile dil arasındaki öneme işaret etmekte ve düşünmeyi bir monologa yani insanın kendi kendisi ile konuşmasına benzetmekte, kelimelerin ve sözlerin nesneleri bildirmede bir araç olduğunu ifade etmektedir (Eflatun, 1989, 17-19).

Burada N. Öner'le birlikte düşünmek ve "mantıken düşüncenin önceliği kabul edilse bile dil olmazsa onun varlığı bilinemez", demek mümkündür. Yukarıda ortaya konulan bu iki düşünce de kendilerince doğru olarak kabul edilebilir. Ancak dil ve düşünce arasındaki içsel bir bağlılık reddedilemez şekilde kendini göstermektedir. Yukarıdaki cümleye ilave olarak Öner, "biri olmazsa diğeri temellendirilemez. Karşılıklı etkileşim içindedirler. Gelişmelerinde bir paralellik görünür. Biri geliştikçe diğeri de ona bağlı olarak gelişir. Zengin bir dil derin düşünmeye imkan sağlar, derin düşünme dilin gelişmesine yol açar" (Öner, 2001, 101) demektedir. Bir problemmiş gibi görünen bu durumun zamanla çözülebileceği konusunda düşüncesini ortaya koyan Soykan, problemin çözümü "herhalde bilim ve teknikteki yeni ilerlemeleri, deneysel çalışmaların geliştirilmesini bekleyecektir" (Soykan, 2004), demektedir.

Dil, bir taraftan insanın kendini başkalarına anlatma, başkalarına açma yani "yükünü hafifletme" aracı olarak işlev görürken, diğer taraftan kavramlar meydana getirerek "düşünce dünyası ya da düşünce sferi" denilen ortak bir alanın meydana gelmesini de sağlar. Nesnel olana bağlı kalmaksızın meydana getirilen ve ortak alanın mahsulü olarak başkalarına bildirilen bu varlık sahası, "soyut"un alanı olarak ifade edilebilir ki buna adeta bütün insanlık için ortak olan kavram dünyası denilir (Mengüşoğlu, 1988, 216-217).

İnsanın varlık alanına çıkması ile birlikte dil kazanılmaktadır. İnsanın dili sayesinde insan olduğu doğrudur. Dil, bireysel ve sosyo-kültürel açıdan insan hayatı için oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İnsan, ancak dil sayesinde kendini anlatabilir. Dış dünyayı algılayabilir. Buradan hareketle algılarını sınıflandırabilir, onları soyut kavramlar halinde ifade edebilir ve diğer varlıklar ile kıyaslamalar yaparak hem kendi bilgi alanını genişletip hem de varlıklar arasında ilişkiler tesis edebilir. Böylece insan bilgisinin temelini, aynı zamanda üretim ve paylaşım aracını oluşturan dil, bu sayede insanın diğer bütün varlıklardan ayrılmasını da sağlar. Ancak dilin kullanılması, fonksiyonunun diğer varlık alanları ile iletişime geçmesi ile insanın tarihsel varlık tarafı ortaya çıkar; çünkü, yalnız başına dil, insanı ve onun yapıp-etmelerini ortaya koymakta pek yeterli değildir. İnsanı hayvandan ayıran sadece dili değil, onun hafızası yani tarihsel varlık oluşudur.

Yukarıdaki ifade edilen çalışmalara paralel olarak arkeolojik ve antropolojik çalışmalara bakıldığında insanın tarihsel bir varlık olduğu da ayrıca görülmektedir. O geçmişi muhafaza eden, bugünü yaşayan ve geleceği tasarlayan bir varlık olarak bütün faaliyetlerini dil sayesinde kalıcı hale getirmektedir. Dil, bir açıdan bir toplumun hayatının özelliklerini, zihniyetini, gelenek ve göreneklerini, yaşadıkları coğrafi şartların onlar üzerindeki etkilerini açıklayan bir göstergeler ve ses bütünlüğü olarak veya bir başka ifade ile bir sistem olarak ifade edilebilir. Ancak o, sadece bir göstergeler bütünü de değildir. Dil, aynı zamanda insanın dinamik yönü olan bilgiyi üretme, saklama ve aktarma yönü ile de ilgilidir. Akıl, düşünce ve dil bu noktada bir arada çalışmakta insanın yaratıcı tarafını ortaya çıkarmaktadır.

Dil-Bilim İlişkisi

İnsan aklının tabiata yönelmesi ve orada merak ettiği sorulara cevaplar arama gayretinin sonucu olarak ortaya çıkan bulguların sistematik olarak disipline edilmesi şeklinde ifade edebileceğimiz bilimsel faaliyetin, yine dil ile çok yakından ilgisi olduğu gözden kaçmayacaktır. Burada da yine fenomenler dünyasında varlık sahaları

arasındaki ilişkilerin, ister başlı başına bir varlık sahası isterse bir araç olarak nitelendirilen dil ile ifade edilmesi bu gerçeği vurgulamaktadır. Bu bakımdan dil sadece nesneler dünyasındaki ilişkileri değil, kültürel fenomenler alanında da tespit etme, anlamlandırma, değerlendirme, saklama ve geleceği kurgulama görevini yerine getirmektedir. Bunu yapabildiği ölçüde hem taşıyıcısı olan insana değer katmakta, hem de zengin bir kelime dağarcığı ile anlam gücüne sahip olmaktadır.

Dilin, varlık dünyasındaki fenomenleri görme ve düşünme şeklinde geliştiğine, zenginleştiğine işaret eden Mengüşoğlu, bu bağlamda dilin masum olduğunu savunur (Mengüşoğlu, 1983, 245 ve dev.). Bu ise, dilin özü gereği iyi-kötü, güzel-çirkin gibi değer taşıyan niteliklere sahip olmadığı, bu niteliklerin onu taşıyan insan tarafından eylemleri ve değerlendirmeleri sonucu kelimelere yüklendiği anlamına gelir. Dolayısıyla görme ve düşünme fonksiyonu sayesinde insanın hem kendi hem de kendisini aşan varlık dünyası üzerine yapmış olduğu araştırmalar dile yeni kelimelerin, kavramların katılmasına ve böylece dilin zenginleşmesine yol açacaktır. Böylece bilimsel düşünce faaliyeti sonunda bilgide meydana gelen artış, diğer taraftan kültürel hayatın yeni boyutlarını da ortaya çıkaracaktır.

İnsanlık başlangıçtan itibaren yaratılıştan getirdiği özellikler ve bilinmeyene karşı duyulan bir merakla, kendisini çepeçevre kuşatan dünyayı ve onu da içinde barındıran kainatı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmıştır. İnsanın bu çabaları, bir taraftan kendi varlığını garanti altına almak, diğer taraftan geleceği kurmak anlamında gelişmiştir. Bilimin XXI. yüzyılda gelmiş olduğu nokta kolay elde edilen başarılar türünden değildir. İnsanda tahayyül, tasavvur, bilinç, algılama, sezgi, yönelim, bellek, zekâ, soyut düşünebilme, yargılama, gerçeği değerlendirme, düşünme gibi yetilerin, kısacası bilişsel ve duyuşsal işlevlerin ve dilin gelişmesi kimi özel durumlar dışında, birbirinden ayrılamaz (krş. Öztürk, ?, 19-26) oluşu kabul edilmesine karşılık, insanın doğuştan sahip olduğu bu yeteneklerini başlangıçtan itibaren bir bütünlük içinde kullanması da söz konusu olmamıştır. Bunların gelişmesi uzunca bir süreç sonunda gerçekleşmiş ve insanın sahip olduğu yetenek, kazandığı ve araştırmaları sonunda elde ettiği bilgilerle, oluşturduğu toplum içinde kullanması, hayata geçirmesi, birliktelik kazandırması ile mümkün olmuştur. Chomsky, "bilmek için yaratıldığımızı" (aktaran Hoodbhoy, 1992, 42) düşünmektedir. Zekâ sahibi her varlığın kendini ve kendisini kuşatanı görmesi, tanıması, algılaması ve onu sahip olduğu dil ile anlamlandırabilmesi ancak insanlık tarihi içinde birikmiş olan bilgi dağarcığı ile özdeşleşmesi hayat boyu sürecek olan bir eğitim faaliyeti sonunda gerçekleşecektir.

Bu süreç içerisinde insanın yapmış olduğu bu faaliyetler ve elde etmiş olduğu bilgiler zaten varolan bir kültür içerisinde gelişirken, insanın da toplumsal ve kültürel alana uyumunu sağlayacaktır. Doğumundan itibaren geliştirdiği dil ile kendisini ifade etmesi, belirli bir kültürün üyesi olması ve bir dünya görüşü elde etmesi kısacası zihniyetini olgunlaştırması ile sürüp gidecektir. Burada üzerinde durulması gereken temel noktalardan üçü dil-kültür, dil-bilim ve dil-eğitim arasındaki ilişkidir. İnsan, eğitim faaliyeti sonucunda içinde doğup büyüdüğü bir kültürün dışında farklı bir kültüre uyum sağlayabilir veya farklı bir hayat anlayışını benimseyebilir. Ancak dünyaya geldiği andan itibaren aile içinde elde ettiği ve öğrendiği dili onun ana dilidir. Bu ana dil ise bir toplumun ortak malıdır ve insanın temel eğitimi ana dili öğrenmekle başlar. Böylece başlayan süreç içerisinde bütün hayatına yön verecek olan bilgileri ve değerleri öğrenir. Bilgi, özellikle de bilimsel bilgi, insanlığın ortak mirası olduğu halde, değerler bir topluma aittir ve o milletin bilincidir. Mensubiyet duygusu ailede başlayarak millette noktalanır. İnsan kendisini bu değerlerin aktarma aracı olan dil ile en güzel şekilde ifade eder ve onunla manevi dünyasını kurar. "Sözcüklerin delalet (işaret) ettikleri kavramların içeriğini oluşturan bilgilerin kaynağı ano-

nimdir", diyen N. Öner bu düşüncelerini şöyle açmaktadır; "her milletin farklı dünya görüşü vardır sözü, o milletin dilinin ifade ettiği kavramların içeriğinin o topluma hakim olan değerlerin hakim olduğu tutuma göre oluştuğunun ifadesidir. Bu durumda diyebiliriz ki her toplum kendi dili ile aleme bakar, bu tutum da o toplumun "ben"ini oluşturur. Onu kendisi kılar, başkalarından ayırır" (Öner, 2001, 100).

Bu bakımdan çocuk için dil kazanımı ve bu dilin en güzel şekilde kullanımı, hem birey hem de gelecekte içinde yaşayacağı toplum açısından oldukça önemli görünmektedir. Sözcüklerin ve kavramların içlerinin başkaları tarafından doldurulması insanın yeni açılımlarda bulunmasını, yeni bilimsel gelişmeleri takip etmesini, sorgulayarak yeni buluşlara imza atmasını zorlaştıracak hatta imkansız kılacaktır; çünkü anlamları başkalarınca verilen kelimeler, başka bir toplumun dünya görüşü ve hayat anlayışı olarak kendisini dünyaya tanıtmış ve kabul ettirmiştir.

"İnsanda olgunlaşma yani beynin gelişmesi çeşitli toplumsal ve biyolojik uyaran besileri ile gençlik çağına dek sürmektedir. Beynin, dilin ve bilişsel yetilerin gelişmesi sürekli etkileşim içindedir. Dil olanaklarını yeterince kullanamayan bir kişide beynin üst düzey işlevlerinin gelişmesi de olumsuz etkilenebilmektedir" diyen Öztürk (Öztürk, ?, 19-20), insanın biyolojik yapısı ve toplumsal bünye arasında dile önemli görevler yüklemektedir. Bir başka açıdan eğitimin, eğitim süreci içinde eğitimin öznesi olana bireysel ve toplumsal değerleri kazandırarak, benlik kaybını önleme gibi vazgeçilmez bir görevinin de varolduğu gözden uzak tutulmamalıdır. Değerleri kazandırma, benimsetme ve yaşanılır kılma, birey ile toplum arasında olması gereken bağın dil yolu ile donatılması gerekmektedir.

Bu düşüncelerden sonra dil ve bilim arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için, P. Hoodbhoy ile birlikte "bilimsel araştırma ve gelişme (ve dolayısıyla, bilimin toplumda bir kurum olarak büyümesi ya da çürümesi), eğitimle kaçınılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Aslında, toplumun benimsediği bir felsefenin kesin ifadesi, o toplumun gençliğinin eğitiliş biçiminde bulunabilir" (Hoodbhoy, 1992, 62-63) ifadelerine katılmak mümkündür. Bunu sağlamak elbette kendiliğinden oluşan bir süreç değildir. Bu sürecin gerçekleşmesi ancak "bilim ile eğitim, toplumsal birer kurum olarak amaç, işlev ve uygulama boyutlarında ilişki içinde olmak durumundadırlar. Topluma ve toplumlara götürecekleri hizmetler çerçevesinde ilişki içinde olmak, etkileşim ve eşgüdüm niteliklerini taşımak zorundadırlar. İnsan yaşamını yönlendirmek ve biçimlendirmek konularında bilim ve eğitimin ortak işlevlerinden söz edebiliyoruz" (Özoğlu, ?, 75-83), diyen S. Ç. Özoğlu, bilim ve eğitim arasındaki ilişkiyi adeta zorunlu bir bağ olarak algılamaktadır.

Dünyanın çağdaş medeniyet aşamasında gelmiş olduğu noktayı yakalayabilmek hatta onun ötesine geçebilmek için, sahip olunması gereken önceliklerden birisi, mükemmel ve zengin bir dildir. Çünkü "ilmin gelişmesi ve ilerlemesi için, bütün mefhumları en ince çizgilere varıncaya kadar anlatabilecek kelime ve terimlere ihtiyaç vardır. Terminolojisi teşekkül etmemiş bir ilim kolunda, hiçbir şey yapmak mümkün değildir. İşin esası dildir. Dil olmazsa tefekkür de olmaz, ilim de" (Timurtaş, 1977, 29-30)

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren içinde yaşadığı çevreyi kendisi için yaşanılır bir mekân yapmanın yollarını aramış ve hâlâ da aramaktadır. Bazen çevre insanı yönlendirmiş ama çoğu zaman insanoğlu sahip olduğu bilgi, geliştirdiği bilim ve teknoloji ile bütün doğal şartları yenmeyi başarmıştır. Zira bilim ve bilimsel yöntem, kâinatta olmakta olan gerçeklikleri, maddî ve içtimaî alanda olmakta olan olayları bu olayların türüne göre en uygun "yöntem"i kullanarak ortaya çıkaran sebepleri ve bu sebeplerin sonuçlarını mekân ve zaman şartları içerisinde bularak ne şekilde meyda-

na gelmiş olduklarını tespit etmektir (Halil Nimetullah, 1981, 45). İnsanın bilim ve teknoloji yardımıyla doğayı kendi ihtiyaçlarına uygun yollarda etkilemesi sürecinin sonu gelmez diyen A. Sayılı bu faaliyeti en olumlu şekilde sürdüren milletlerin tarihin akışı sürecinde yapıcı rol oynadıklarını belirtmektedir. Ayrıca bilimin ve teknolojinin insan ile toplum hayatı açısından ortaya koyduğu faydaları ve karşı tez olarak bilimin zararlarını ileri sürenlerin delillerinin çürüklüğünü anlattığı yazısında karşı konulamaz şu gerçeği dile getirmektedir: "Bilimin her türlü meyvelerinden yararlanmak ve muhtemel zararlarından korunmak için en isabetli önlemlerden biri, hiç şüphe yok ki bilimin ve bilim zihniyetinin yaygın bir biçimde kavranmasının sağlanması, bilimin kamusallaştırılmasıdır" (Sayılı, 1978, 329-333). Buna benzer düşünceleri burada sıralamak istemiyoruz; çünkü, XXI. yüzyılda bilimin insan ve toplum hayatı açısından önemini tartışmaya bile gerek yoktur. Sadece şunu belirtelim ki bilimin kamusallaştırılması yani halka mâledilmesi ancak dil ile yapılabilir. Bu başarılamadığı sürece bilimin toplumsal yönü ortaya çıkmayacak ve kalkınma sağlanamayacaktır. Ziya Gökalp'in, ilim adamının terim icat edebileceği ancak onun halkın dili olan kültüre uyarlanması gerektiğini düşünürken bunun sebeplerini ise; çünkü kelimeler kültürün, terimler medeniyetin malıdır şeklinde bir kanaate sahip olduğu görülmektedir (bk. Ziya Gökalp, 1999, 113 ve dev.). Bilimin toplumsal alanda ortaya çıkan organizasyonuna bir bakıma "kültürün sistematik, kristalleşmiş özü" (Alpar, 2002, 26) demek mümkündür.

Dil-Eğitim İlişkisi

Dilin insan ve toplum hayatı ile bilimsel gelişmeler açısından yapmış olduğumuz bu belirlemeler, dil ve eğitim arasındaki ilişki dikkate alınmadığı sürece boşlukta kalmaya mahkumdur. Dil kazanımı ve öğreniminin ailede başladığını ifade etmiştik. Toplumun temel taşı olan bu kurumdaki dil öğretimi plansız, programsız ve dilin kurallarından uzak bir öğrenme biçimidir. Bu şekildeki bir dil kullanımı insanın gündelik hayatını sürdürmesini sağlayabilir ama bilimsel, felsefi, teknolojik, siyasi v.b. gelişmeleri takip etmek onları günün şartları içinde yorumlamak bunlara dayanarak gelecek için tahminler yapmayı sağlamaz. Bunu sağlayabilmenin yegâne yolu, ilk ve orta öğretim kurumlarında planlı programlı bir dil öğretimi ile mümkün olabilir. Her toplum kendi geleceğini güven altına almak, yeni nesiller ile yetişkinler arasında kopukluk meydana getirmemek, kısacası toplumun kültürünü bilimsel ölçüler doğrultusunda geleceğe taşımak için milli dil öğretimine özel bir değer vermişlerdir. M. Kaplan, dil ve eğitim arasındaki ilişkiye temas ederken şu ifadeleri kullanmaktadır: "Yalnız Türkçe ve edebiyat derslerinde değil, her derste hocalar kelime bilgisine ehemmiyet vermelidir. Çünkü her ders için kelime, düşünce ve mefhuma götüren bir vasıtadır. Her derse ait kelimeler bilinmeden dersin anlaşılması mümkün değildir" (Kaplan, 1970, 153).

Ancak geleneksel eğitimin hakim olduğu ülkelerde dil öğretimine gereken değerin verilmediği birçok araştırıcı tarafından tespit edilmekte ve eleştirilmektedir. Öğretimin bilgi aktarımı seviyesinde kaldığı, aktarılan bilgilerin nasıl ve niçinler üzerinde düşünülmediği ifade edilirken, bu faaliyetin sonunda ezbere dayalı, nakilci bir anlayışın ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Bunu "ezbere dayalı öğrenme...kısmen bu kusurlu sınav sistemine, yeteneksiz ve düşük ücretli öğretmenlere ve eğitim mekanizmasına atfedilir. Tüm bunların etkileri küçümsenmemelidir. Ama, Pakistan'da günümüzdeki eğitimin ezberci yapısı önemli ölçüde bilginin keşfedilmesi gereken bir şey değil, kazanılması gereken bir şey olduğu gibi algılayan bir tutum sergilediği, geleneksel eğitimden kaynaklanmaktadır. Kaçınılmaz bir sonuç olarak; otoriter, geleneksel bir çevre, tüm bilgilerin değiştirilemez bir gözle görülmesi ve tüm kitapların ezberlenmesi veya bunlara bir dereceye kadar saygı duyulmasını gerektirmektedir"

(Hoodbhoy, 1992, 67) şeklinde ortaya koymak mümkündür. Ülkemiz açısından bu düşüncelerin tamamına katılmak özellikle "yeteneksiz öğretmen" nitelemesini öğretmenlerimiz için kullanmak elbette ki mümkün değildir. Ancak çağdaş bilimsel gelişmeleri yakalamak, anlamak ve ileriye taşımak ve günümüzün değerlerini, demokratik hayat anlayışını, hayat biçimi haline dönüştürmek istiyorsak, öncelikle soru sormasını bilen, eleştiren, araştıran, analiz ve sentez gücüne sahip, bulduğu ile yetinmeyen özgür bireyler yetiştirmek zorundayız. Bunun ilk adımı ise, toplumsal bütünlüğümüzün temelini teşkil eden milli dilimizi en güzel şekilde eğitim faaliyeti içinde genç insanlarımıza kazandırmaktan, öğretmekten ve öğrenmelerini sağlamaktan geçer. Zira insanın uğraştığı alanı bildiği halde düşüncelerini en güzel şekilde ifade edememesi, bilimsel gelişmenin hayata yansımadığını ya da sadece nakilcilik yapıldığını ortaya çıkarır. Bu ise istenilen faydanın elde edilememesi demektir. Halbuki "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" (aktaran Özden, 2000, 55-56), prensibinden hareket eden öğrenme teorilerinden yapılandırmacı yaklaşım, "dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu" (Özden, 2000, 57) ileri sürmektedir. Bu görüşün hareket ettiği temel sekiz prensipten biri "öğrenme ve dilin iç içe" oluşudur. Buna göre; "kullandığımız dil, öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar, insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuklarını işaret etmişlerdir. Öğrenme ve dil birbirinin içine geçmiş durumdadır" (Özden, 2000, 62-63).

Çalışmamızın başlığını da oluşturan dil, eğitim ve eğitim bilimi için belki direkt bir fonksiyona sahip değildir. Onun bu sahalar için önemi amaç olmasından daha çok araç olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak bu araç olma fonksiyonu, birinci dereceden bir görev olarak görülmemesi onun önemini hafifletmez; çünkü, bu faaliyetin yeni yetişmekte olan bir insana yönelik olduğu dikkate alınırsa küçümsenemeyecek kadar ağır olduğu dikkati çekecektir. Dolayısıyla "dil, bütün iletişim ve etkileşim sürecinin hem başlangıcı hem de ürünüdür...Bu yüzden en genel anlamıyla her türlü etkileşimin, daha özel anlamıyla her türlü iletişimin kendine özgü bir dili vardır" (İsen/Batmaz, 2002, 171). Dil problemine bu şekildeki bir yaklaşım ve tespit onun eğitim, bilim ve özelde eğitim bilimi açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koyacaktır.

Gerçi pedagojik bir mesleği icra eden, eğitici rolünü üstlenen bir öğretmen için özellikler ve hedeflerde büyük değişme talepleri eğitim bilimi ile uğraşanlarca dile getiriliyor olsa da, ilk ve orta öğretim seviyesinde bir öğretmen için dil, bir öğretim yani hem bir iletişim aracı hem de eğitme yani değer kazandırma aracıdır. E.Terhart dilin eğitimle olan ilişkisini "iki anlama sahiptir: Birincisi bizzat eğitsel davranış uzun zamandır dilsel davranışın çok büyük çapta ortağıdır ve ikinci olarak gündelik hayatın içerisinde daima eğitim hakkında konuşulur ve günlük bilgi, gelenek yoluyla bireysel bilgiye eşlik eder hem de açıkça kelime ve konuşma biçimleri üretilir" (Terhart, 1999, 155), diyerek açıklar. Eğitim doğuştan eksik olan bazı insani özelliklerin tamamlanması, bulunduğu durumla yetinmeyen insanın bir başka duruma geçmesidir. Burada ilk tamamlanması gereken, insanın yakın ve uzak çevresi ile temasını sağlayacak olan, iletişimin ilk basamağı, bilgi dağarcığının ve düşünmenin aracı durumundaki dildir.

Dil, sadece karşıdakini aydınlatma, bilgilendirme aracı değil aynı zamanda eğitimin öznesi durumunda olan ve kendisinde bulunan eksikliklerin farkına vararak dil öğrenim ve kullanımına yönelen insan açısından da ele alınabilir. Ancak çalışmamızın alanını aşması nedeniyle dil öğrenimi ve kullanımına girmek istemiyoruz. Fakat pedagojik bir mesleği icra edenler açısından ifade etmek gerekirse; dil öğrenimi, dili konuşabilme, dile yönelik kabiliyetlerin teşkili eğitici ve eğitimin çok

açık bir arzusu olarak görülür. Bunun en büyük sebebi, dilin sosyo-kültürel bir güç sistemi olmasından kaynaklanmaktadır. Dışsal açıdan yürürlükte olan kanunların zorlaması ile, içeriden ise organize olmuş olan toplum ile özdeşlik kurabilme açısından ele alınabilir. Bunun ideal süreci ise derstir. Bu bakımdan eğitim, öğrenci ile eğitici arasında dilsel tartışmalı bir yorum olarak kabul edilebilir (krş.Doblhammer, 28.04.2004).

Bu düşüncelerden hareketle diyebiliriz ki; eğitim faaliyetini üstlenen kişi, mesleki hayatını sürdürmede bilimin dilini kullanacaktır. Sahip olduğu bu özellik ile aynı görevi yerine getiren diğer meslektaşları arasında bazı ortak konular üzerine konuşacaktır. Ancak öğretmen, henüz ana dilinden sonra bu dilin kurallarına göre kullanılmasını öğrenecek olan çocuğun dünyasında özel bilimsel bir dile mi yönelecektir, yoksa çocuğun anlayacağı ortak bir dil mi kullanacaktır? Burada temel problem budur. E. Terhart, eğitim mesleğini yerine getirme yetkisi bulunanlar için konuşma esnasında "asla özel bir uzmanlık diline sahip olmamalıdırlar" düşüncesindedir. Bu düşüncesini açıklarken eğitim görevini yerine getirenlerin birbirleri arasındaki konuşmalarda günlük dili kullanmalarına karşılık öğretimden kaynaklanan hukuki prensiplerden ve yönetim biliminin de katkılarıyla sosyal yöneticiliğin ve öğretim yöneticiliğinin dilinden; diğer taraftan okul eğitimi, sosyal eğitim ve yetişkin eğitimi gibi eğitim biliminin ortaya koyduğu dil elementlerinden kaynaklanan bir karışımdan sürekli etkilendiklerini ifade etmektedir (Terhart, 1999, 155-156).

Öyle görünmektedir ki, mesleki faaliyeti yerine getirenler sadece belirli bir alanın bilgisi ve bu alanın terimleri ile yetinmemek zorundadırlar. Özellikle eğitim alanında son zamanlarda ortaya çıkan gelişme ve değişimler diğer alanlarda olduğu gibi mesleki alanda da onları baskı altında tutmaktadır. Bu konuda bilgisayar ve teknolojinin gelişmesi ve iletişim araçlarındaki değişim, öğretim teknikleri ve araçlarında artış, psikoloji ve psikoterapideki teori ve uygulamalar, sosyal organizasyon teorileri ilk akla gelenler arasında kabul edilebilir.

Probleme öğretim uygulamaları açısından bakmak ve öğretmenin dilinin nasıl olması gerektiğine ışık tutmak mümkündür. Öğretmen yeri geldiğinde, dersin içeriğine uygun olarak bir tiyatro sanatçısı gibi anlattığını yaşayan biri olmak zorundadır; çünkü o her yönüyle örnek alınacak insandır. Ayrıca henüz somutun dünyasında yaşayan insanlar için görsel dilin oldukça büyük önemi vardır. Dolayısıyla drama, bir öğretmen için kullanılabilecek öğretim yöntemlerindendir. İnci Enginün, "tiyatro eserleri, sahnede oynanmadan hayata kavuşmadığı için her yazar, yaşadığı dönemin lügatini kullanmak zorundadır. Zira sahnede telaffuz edilen her kelime, seyirciler tarafından anlaşılmalıdır. Anlaşılmayan eserler ölüdür" (Enginün, 1993, 11) ifadelerini kullanmaktadır. Nasıl tiyatroda aktörün, kılık kıyafet, davranış ve görüntüsü ile kullandığı kelimeler yani dili arasında bir ilişki varsa ve olmak zorundaysa; sınıfta da öğretmenin anlattığı ders ile kullandığı dili arasında böylesine içten bir bağ vardır ve olmalıdır. Eğitici ya da öğretmen durumunda olan sadece bilgi aktaran değildir. O her şeyden önce aktaracağı bilgiyi içine sindirmiş ve aktarırken onu yaşayabilendir. Her an yeni bilgilerle kendini donatan, heyecanını hayatının bir parçası olarak aktarabilendir. Böylece eğiticiyi mekanik bir araç olmaktan kurtararak hayatı en güzel şekilde yorumlamayı karşıdakine hatırlatabilen olmalıdır (bk. İnam, 1994, 66).

XXI. yüzyıl bir bakıma iletişim çağı olarak adlandırılmaktadır. Eğitsel süreç bu iletişimin sağlıklı şekilde yürütüldüğü bir faaliyet olarak göze çarpmaktadır. Eğiten ve eğitilen arasındaki mesajın en güzel ve anlamlı şekilde hedefine ulaşabilmesi iletişimin başarısını da gündeme getirecektir. "Bir takım bilgileri, çeşitli kavramları öğ-

rencinin anlamadığı terimlerle bildirmek, öğrenci ile öğretmen arasına engel koymak, öğretmeni soyutlamak" (Zülfikar, 1991, 24) anlamına gelmektedir. Bunun için takip edilecek yol, ilköğretimin ilk basamağından yüksek öğretimin son aşamasına gelinceye kadar yazılacak ders kitapları dil açısından tutarlılık göstermek ve bu faaliyete katılacak herkesin anlayacağı dilden olmak zorundadır.

Dil-Eğitim Bilimi İlişkisi

Bir başka konu ya da problem ise, bilimin dili daha özel bir alanda eğitim biliminin dilidir. Öncelikle şunu belirtelim ki evrensel olarak kabul edilen şekliyle her bilimsel faaliyetin kendine has bir dili, işaret ve sembolleri, kısaltmaları, özel terimleri hatta kendine mahsus bir sözlüğü vardır. Bu kelime dağarcığı ile baktığı bir dünya ve oluşturduğu bir hayat görüşü de daima olacaktır.

Bilim düşüncesi ile dil arasındaki ilişki bir lüks müdür yoksa aralarında zorunlu bir bağ var mıdır veya olmalı mıdır? Bu meseleye bakmak bilim düşüncesinin ve yönteminin kendisi kadar önemlidir, denilebilir. Başlangıç itibarıyla bilimin dil ile yakından ilişkisi olmadığı düşünülebilir. Ancak hemen şunu ifade edelim ki; fizyolojik rahatsızlıklar müstesna bilim olmaksızın bir dil daima vardır. Çünkü insan doğduktan bir müddet sonra geleneksel olarak bir dili öğrenir. Buna karşılık dil olmaksızın bilim yapabilmek mümkün değildir.

Sosyolojik açıdan konuya baktığımızda iki temel kabul bu konudaki düşünceleri yönlendirmektedir. Birincisi, Fransız sosyologu E. Durkheim'in düşüncesi doğrultusunda kabul edilen ve ülkemizde de Ziya Gökalp sosyolojisinin kültür tanımıdır. Bu düşünceye göre bilim akılcıdır ve deneyseldir; dolayısıyla o evrenseldir. Vatanı yoktur yani bütün insanlığın ortak malıdır. Bunun içinde böyle faaliyetin birey ve toplumsal hayatı içine alan kültürle dolaysız olarak ilişkisi yoktur, şeklinde düşünülmektedir. Ancak gerçeklikler dünyasında yapılan çalışmalar ve verilen hükümler dil ile kamu oyuna açıklanır. Dil ise, kültürün temel öğesi olarak kabul edildiğinden dil ile bilim arasında içten gelen zorunlu bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla bilim adamı, ister düşünceyi oluşturan, isterse düşüncenin açıklanması şeklinde kabul edilen, dili görmezlikten gelme hakkına sahip değildir. Dil her halükarda bir iletişim aracı olarak kendisini kabul ettirmektedir. İkinci kabule göre, E. B. Tylor'un tarifinde de görüleceği gibi[1] kültür ve medeniyet arasında bir ayırım yapılmamaktadır. Bu durumda bilim ve dil, kültür ya da medeniyetin ayrılmaz öğelerinden kabul edilmektedir.

Meseleye iletişim açısından bakan Silke Jahr'ın düşüncelerini aktaran Monika Hejduk, ayrıca bilimin dili sadece teorik bilgi açısından değil bilakis bilgiyi ulaştırma açısından da bir fonksiyon yerine getirir. Tabii ilişkiler hakkındaki bilgiyi, nasıl açıklandığını tabii dil içinde göstermek ve formüle etmek zorunludur. Böylece bilim dili diğer insanlar tarafından anlaşılabilsin. Bunun yanında iletişimde ve özel durumlarda en yüksek bir dereceyi şart koşar, ifadelerine yer verir (Hejduk, 24.06.2004). İnsanlararası iletişimin temel taşı olan dil, bilim adamları arasında da iletişimin önemli bir tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Onun bu alanda iki görevi olduğunu belirten H. M. Gauger, birincisinin ilgili konunun bilgisine ikincisinin ise, bilinenin bildirilmesine hizmet ettiğini düşünür. İletişim açısından bilimin önemine dikkat çeken H.Markl ise; iletişimde bilimin özü bulunur. Çünkü bilim, insanların birlikte bilgilendikleri

[1] E. B .Tylor'a göre kültür "bilgiyi, imanı, sanatı, ahlakı, örf ve adetleri, ferdin mensup olduğu cemiyetin bir üyesi olması itibariyle kazandığı itiyatlarını ve bütün diğer maharetlerini ihtiva eden gayet girift bir bütündür". Aktaran Mümtaz Turhan; Kültür Değişmeleri, s. 39.

gerçeklik hakkında güvenilir yorumlar yapabilmek için sonradan tekrarlanabilen bir metottur (Rubaszewska, 24.06.2004), demektedir.

Bilimin olaylar dünyasında uğraştığı fenomenler çeşitlilik arz etmektedir. Özellikleri itibariyle birbirine benzeyen olayları sınıflandırarak, belirli yöntemlerle araştırma faaliyetinin sonunda araştırma sahası itibariyle birbirinden oldukça farklı ilim dalları ortaya çıkmaktadır. Bu çeşitlilik, dilde de bir farklılaşmayı ve ayrılmayı ortaya çıkarmakta ve yeni yeni terimlerin kültür ve medeniyet alanına kazandırılması sağlanmaktadır. Dolayısıyla terimlere bakarak bilimsel gelişmelerin kökenini tespit etmek çoğunlukla mümkündür. Bilimsel gelişmeleri takip edebilmek ve yeni araştırmalar yapabilmek adına alınan terimlerle bir parça da olsa o terimin ortaya çıktığı kültürel dünyaya da girilmiş, en azından bir aşinalık kazanılmış olmaktadır.

Bilimsel alanda dil açısından meydana gelen bu farklılıklar, zihniyetlerdeki farklılaşmayı da beraberinde getirecektir. Yukarıda da ifade edildiği üzere bilimsel düşüncenin tabana yaygınlaştırılması ve aynı zamanda yeni gelişme ve değişmelere önderlik edebilmek için terimlerin halkın dünyasında ve dilinde yer etmesi, kabul görmesi ve anlaşılması gerekmektedir. Dil ve düşünce üzerine kanaatlerini açıklayan Vygotsky'nin düşüncelerini aktaran İsen/Batmaz, insan iletişiminin yalnızca işaretle yüklü olmadığına ve bu iletişim sisteminin asıl biriminin anlam olduğunu ileri sürdüğüne dikkat çekmektedirler (İsen/Batmaz, 2002, 186). Burada ortaya çıkanın sadece semboller olmayıp, ilgili kelime veya terimin ihtiva ettiği anlamın aynı derecede hatta ondan daha fazla önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Bilimin ilerlemesinde göz önünde bulundurulması gereken bir başka problem ise, bilimsel terimlere sıkı sıkıya bağlı olmanın ortaya çıkardığı sakıncalar konusudur. Bazı tabii bilimler ile matematik gibi aşırı derecede formel kalıplara bürünmüş olanlara karşılık; bir takım teknik terimlere bağlılık konusunda esnek davranan felsefe, bu konuda farklı düşüncelere sahiptir. "Bazı şeyleri tanımak için insanın iki metodu vardır" diyen Bochenski, " Ya objeyi herhangi bir şekilde direkt olarak görmek -anlam zihniyet olarak- ya da onu tanıtmaktır" (Bochenski, 1985,32), dedikten sonra birkaç sayfa ileride "bir filozof, deneysel-indirgeme metodu ile sınırlandırma anlamına gelen ve her şeyi anlamsal olarak gözlenebilen fenomenlere ait bir sebebe dayandırmak isteyen bir fizikçi gibi değildir.. Filozof varolan bir düşünceyi veya değişik bir düşünceyi de kullanabilir" (Bochenski, 1985, 32) diye yazıyor. Hemen şunu belirtelim ki bilimin kendine has bir dilinin olmadığını ileri sürmüyoruz. Elbette her bilim kendi dünyasını kendi diliyle araştıracak ve sonuçlarını yani hükümlerini kendi terimleriyle açıklayacaktır. Belirtmek ve üzerinde hassasiyetle durmak istediğimiz nokta, bilimin büyük kitleler tarafından anlaşılıp yapılması isteniyorsa ve böylece medeniyet kervanına katılmak gibi bir arzu taşınıyorsa bilimin, kültürel hayata etkisinin olumlu anlamda yansımasının sağlanması gerekmektedir. Aksi takdirde bilimsel gelişmeler bireysel birkaç örnekle sınırlı kalacaktır. Bilim, ancak ulusal dilde yapıldığı zaman bireysel ve toplumsal hayata yansıyacak aksi takdirde sadece bir nakilcilik yapılmış olacaktır.

"Bilimin hayata aktarılmasında önemli köprülerden biri olarak eğitim, büyük ölçüde kafamızda oluşan bilim düşüncesinden, bilim tasarımından sorumludur" (İnam, 1994, 72) diyen A.İnam yukarıda ifade ettiğimiz düşünceleri bir kez daha vurgulamaktadır. Eğitsel süreç sadece varolan bir bilgi dağarcığını aktarmak değil aynı zamanda bir bilim kültürü geliştirmek görevi ile de sorumludur. Dolayısıyla ilk ve ortaöğretim ders kitapları, yeni baştan ele alınmalı, işaret ettiği problemler hayatı yansıtmalı ya da hayatta yaşanıldığı yönleriyle takdim edilmelidir. Yani bilim, sadece soyut bir takım terimlerin art arda sıralandığı ve ezberlenmesi gereken

bilgi yığını olmaktan çıkarılmalıdır[2]. Bunun yolu ise, bilimde güvenirlik ile dilde birlikten geçer.

Eğitim biliminin dili problemi de diğer bilimlerin kullandıkları dil probleminden farklı görünmemektedir. Problem alanlarının başında "eğitim biliminin dili yoktur" şeklindeki temel iddia yer almaktadır. Bu tezi ileri sürenler, eğitim bilimi diye bir bilimin olamayacağı şeklindeki temel bir kanaatten yola çıkmaktadır. Eklektik bir bilimin matematik ya de diğer bilimler gibi formelleşen bir terimler sisteminin olamayacağı, kullandığı terimlerin diğer disiplinler tarafından ortaya atıldığı iddiası bu tezi ileri sürenlerce dile getirilmektedir.

Bu konuda bir başka eleştiri ise, pedagoji veya eğitimin bir spekülasyon mu yoksa bilim mi olduğu sorusudur. Nazariyelere karşı güvensizliğin yeni olmadığı dile getirilirken, deneysel araştırmalar, tasviri eğitim bilimi ve pedagojik olgu araştırmaları yüzyılın başından itibaren kendini göstermiştir. 1960'lı yılların başında gerçekçi dönüşümler ve eleştirel rasyonalizmi de ilave edecek olursak eğitim bilimi alanındaki tartışmaları rahatlıkla takip edebiliriz. Bütün bu problem alanları eğitime yönelik hem güvensizliği ortaya çıkarırken hem de onun varlığı hakkındaki şüpheleri davet etmeye devam etmektedir (bk. Gudjons, 1993, 33).

E. Terhart, bu disiplinin yani eğitim biliminin dışarıdan bakanlar tarafında anlaşılamaz, hatta mantıksızlık olarak nitelendirilmesine karşılık; eğitim bilimi ile uğraşanlar tarafından açıkça farklı şekilde tespit edildiğini yazmaktadır (bk.Terhart, 1999, 156). Bu düşüncenin de kendi içinde tutarlı olduğu ifade edilebilir. Çünkü farklı disiplinler tarafında ileri sürülen teoriler kendi aralarında zaman zaman iletişime girmekte ve bunun sonucunda birbirlerini değişime zorlamaktadırlar. Her bir disiplinin ve ortaya attığı teorinin dili diğerlerinden farklılaşmaktadır. Son dönemlerde ortaya çıkan araştırmalar yani öğretme-öğrenme araştırmaları, çevre eğitimi, postmodern pedagoji(eğitim), varoluşçu hümanist eğitim v.d. hem kendi araştırma alanını hem de kendi dilini ortaya koymaktadır. Eğitim gerçeğine bakışları kullandıkları dilde ifadesini bulmaktadır. Başka bir ifade ile kullandıkları dil, eğitim gerçekliğine bakışlarını da tespit etmeye yaramaktadır. Dolayısıyla bu hareket bir taraftan tarihselliği ortaya çıkarmakta iken, diğer taraftan anlamsal boyutu göz önüne sermektedir (krş. Terhart, 1999, 155-156).

Bu etkilenme ve değişim sonucunda ortaya çıkan çeşitlenme başka bilimsel araştırmaları nakletme şeklinde gelişirken hem dile hem de araştırma alanlarına körü körüne bağlılığı da beraberinde getirmektedir. Bu farklılıkları ortadan kaldırabilmek adına yapılan teşebbüsler ise adeta J.Kraus'un ifadesi ile *pedagojik pop corn* makinesi olarak anlaşılan mucitler ve adaptasyoncular (Kraus, 25.06.2004) gibi zorlama bir dil üretimini ortaya çıkarmaktadır. Anlam boyutunun ise, neyi anlatmak istediği anlaşılamamaktadır[3]. Bugün sokak dili, meslek dili ve bilim dili birbirlerinden kopuk

[2] Ramazan Karakale'nin "Kimya Ders Kitabına Eleştirel Bir Bakış" isimli yazısında, pozitif bilimin ele alındığı sistematik, ispat edilmiş bilgilerin toplandığı güvenilir bir kitap olarak düşünülen Kimya 3 ders kitabı hakkında yapılan eleştiriler ve bu eleştiriler sonunda Gülgün Akbaba tarafından hazırlanan bir raporda terimler ve anlatım açısından varolan yanlışlar ele alınmakta ve bilimsel tespitler yapılmaktadır. Bk. Bilim ve Teknik, s. 70.

[3] Bu konuda Batıdaki çalışmalardan örnekler veren Selahattin Ertürk Eğitimde Program Geliştirme isimli kitabının 24. sayfasının 3. dipnotunda "Hedeften söz edilirken bazan "davranış örüntüsü"(Tylor,Bloom); bazan davranış"(Mager), bazan davranışsal hedef" (Plowman), bazan, (bilişsel alanda ise) "davranış için güçler" ve (duyuşsal alanda olunca) "davranışa doğru yönelimler" (Billett), bazan da "gözlenebilir öğrenci davranışı ya da ürünü"(Popham) gibi deyimler kullanılmakta, hemen hepsinde, ilaveten hedefin davranış cinsinden ifade edilmesi gereğine değinilmektedir. Biz bu karışıklığı ortadan kaldırmak için hedefi bir özellik olarak alıyor ve gözlendik davranış örüntüsünün vardandık bir mütakibili gibi anlıyoruz" ifadelerini kullanırken bu konuda Batı ilim dünyasında da bir tutarlılık olmadığını ifade etmektedir. Bu karışıklığın ülkemizde de olmasından rahatsızlık duyduğunu ve problemin kendisi tarafından nasıl aşıldığını anlatmaktadır.

hatta uzaklaşarak hayatiyetlerini sürdürmektedirler. Bu dolaşım aşamalarında hem kelime ithali hem de kelime türetme işlemi devam edecektir. Ancak her ikisinin de olumlu olacağı konusunda hiçbir garanti yoktur (krş.Terhart, 1999, 157).

Eğitim bilimi ve bu saha ile yakından ilişkili olan çalışmalara bakıldığında durum bundan farklı görünmemektedir. A. Seylan hazırlamış olduğu Sanatta Yeterlik çalışmasında ülkemizde eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda "öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan modeller, yöntemler, teknikler ve stratejiler"le ilgili bölümde "model, yöntem, teknik ve strateji terimleri eğitim bilimleri literatüründe farklı tanımlanmakta ve açıklanmaktadır. Ya da aynı içerikler farklı terimlerle ifade edilmektedir"[4] dedikten sonra konu ile ilgili literatürü karşılaştırarak durumu tespit etmektedir. Hatta kurumsal niteliği ön plana çıkan "YÖK tarafından yazdırılan Milli Eğitimi Geliştirme Kitaplarından İlköğretim Fen Bilgisi dersi öğretimine yönelik olanda, bir çok kitapta kavramların birbirlerine karıştırılarak birinin diğerinin yerine kullanıldığı, tanımlar ve sınıflamaların henüz tam olarak kabul görmediği ifade edilmektedir" (Seylan, 2004, 118) şeklindeki ifadelere yer vermektedir. Yapılacak bir araştırmada buna benzer daha bir çok farklılığın varolduğu tespit edilebilecektir. Bunun sebepleri arasında eğitim bilimlerinde takip edilecek temel bir sistemin olmayışı, farklı zamanlarda akademik çalışma yapmak üzere yurt dışına giden insanların döndüklerinde edindikleri bilgileri olduğu gibi nakletmeleri, kendiliğinden bir kavram kargaşasının yaşanmasına neden olmuştur ve bu durum günümüzde de devam etmektedir. Terminolojisi üzerinde dahi anlaşılamayan bir bilimsel faaliyetin sonuçlarının tartışmaya açık olduğu gözden uzak tutulmamalıdır. Kültürel değer ifade eden kavramlar üzerinde dahi düşünülmeden nakledilen kelimeler ile Batı bilimsel çalışmalarında ileri sürülmüş terimlerin sözlük karşılıklarındaki çeşitlilik ve bunun sonucunda aynı kelimenin değişik kitaplarda farklı anlamlarda kullanılması maksadın ne olduğunu, yapılmak istenilenin muğlaklığını, sahanın iyi bilinememesi veya Batıda ne bulunursa aynen alınıp aktarılması gerektiği gibi bir sonucu ortaya çıkarmaktadır. Buna bir de M. O. Öztürk'ün "bilim dilinde büyüsel düşünce" (Öztürk, ?, 20-21) yani bilim adamlarının anlaşılmaktan korkmaları, ellerinde bulunan gizemli gücün yitirilmesi endişesi de ilave edilecek olursa bilimsel çalışmalardaki yabancı terimlerle ilerleme ve gelişmenin ne kadar mümkün olabildiği tartışmaya açıktır. Diğer taraftan konuya eğitim ve öğretimdeki kelimelerin farklı anlamları, terimler arasındaki tutarsızlık ve çeşitlilik açısından yaklaşan H. Zülfikar, "bir çok terimin Türkçeleştirilmesinde geç kalınmıştır. Hızlı terim artışlarına yetişilememiştir. Birçok terimin Türkçe'si bulunamadığı veya önerilenler yeterli veya kapsamlı olmadığı için batı kökenli şekillerine başvurulmuştur. Eğitim ve öğretimde ise, dilin içinde bulunduğu bu duruma çözüm yolları aranacağına yabancı dilde eğitim arayışları içine girilmiştir" (Zülfikar, 1991, 24) demektedir.

[4] Seylan; Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Temel Tasarım..., s. 117. Durumun daha net anlaşılabilmesi bakımından Seylan'ın da alıntıladığı E. Erginer'in tespitini buraya almak istiyorum. Ergin'e göre; "ilgili literatür incelendiğinde (Fidan 1986, Bilen 1989, Sönmez 1991, Demirel 1993, Erden-Akman 1996, Senemoğlu 1997) öğretimsel stratejileri değişik biçimlerde tanımlamaktadır. Sönmez (1991) bu stratejileri, sunuş yoluyla öğretme, buluş yoluyla öğretme, araştırma-soruşturma yoluyla öğretme şeklinde özetlerken, Senemoğlu 1997 öğretme stratejilerini, buluş yoluyla öğrenme (sunuş yoluyla öğretme) öğretim etkinlikleri modeli (Gagne 1985), doğrudan öğretim modelleri ve işbirliğine dayalı öğrenme (Açıkgöz 1992) şeklinde açıklamaktadır. Farklı yaklaşımlar sergilenmekle birlikte kuramsal olarak aktarılan bilgiler genellikle birbirlerini desteklemektedirler".

Diğer bilimsel disiplinler gibi, eğitim biliminin de mutlaka kendine has bir dili olmak zorundadır. Bu bakımdan konunun önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Konu üç bakımdan hassasiyet arz etmektedir: Birincisi; eğitim biliminin uğraş alanı olan eğitim gerçekliği meselesidir. Eğitim gerçekliği bütün eleştirilere rağmen reddedilemeyecek olan ve kendisini insanın varlığı kadar zorunlu olarak bize hissettiren bir alandır. Belki daha da önemlisi insan ile meşgul olmasıdır. İkincisi; bu gerçekliğin öznesi olan insan ile dil dediğimiz bir vasıtayla iletişim kurması, ona dilin vazgeçilmezliğini anlatması, kurallarına göre bu dili öğretmesi meselesidir. Üçüncüsü ise bu iki temel konuyu dikkate alarak aynı zamanda evrensel olan bilimsel değerleri de gözden uzak tutmayarak bir bilim olma hüviyetini kazanması gerekmektedir.

Sonuç

İnsanın dünyadaki varoluşunu anlamasına sebep olan temel özelliklerden birisi dildir. Diğer taraftan dil iletişimin bir aracı olarak kabul edilmektedir. İnsandaki temel dinamiklerden birisi dil ise, diğeri düşünme gücü olarak ifade edilebilir. Bu alandaki farklı bakışlar unutulmaksızın düşünme ve dil arasında içten gelen zorunlu bir ilişkinin varolduğu görülmektedir.

Dil ile kendisini ifade eden, kendisinin dışındaki dünya ile kurduğu iletişimi yorumlayan ve kelimelerle onu dışarıya açıklayan insan, gündelik hayatında elde ettiği bilgisini geçmiş, bugün ve gelecek arasında daha sistemli bir proje ile yani bilimsel düşünce ile güçlendirmek istemiştir. Bu, diğer bir açıdan insanın hem ihtiyaçlarını gidermek hem de içinde doğup büyüdüğü çevreyi kendisi için yeniden şekillendirmek arzusunun bir sonucudur. İşte bu maksatla yapmış olduğu çalışmaları, sahip olduğu özellik olan dil ile halka duyurması hatta halkın bu düşüncelerle donatılarak bilimin halka maledilmesine gayret etmiştir. Maksat ise insanlık değerlerine katkıda bulunmaktır.

Buradan hareketle şunu söyleyebiliriz ki; dil kültürün temel öğelerinden birisidir. Kültürle özdeşleşmek böylece mensubiyet duygusu kazandırmak eğitimin sosyo-kültürel boyutunu gündeme getirirken; eğiticinin dili öğreterek öğrenciyi kültüre adapte etmek gibi bir görevi içselleştirdiğini söyleyebiliriz.

Bu görev bizi eğiticinin mesleğini icra ederken kullandığı dil ile karşı karşıya getirmektedir. Henüz bilimsel dünyayı tanımayan, farklı alanlarda terminolojisi gelişmemiş olan çocuğun eğitilmesi aşamasında pedagog ya da eğiticinin, özel bir dilinin olmaması gerektiğini söyleyebiliriz. Ancak bu eğiticinin bilimden uzaklaşması anlamına gelmemelidir.

Bilim ve bilimsel yöntemin özel bir alan ile uğraşması sebebiyle kendine ait bir terminolojisinin olması gerektiğini vurgulamıştık. Ancak bilimin halka maledilebilmesi yolunun ise terimlerin halkın diline, kültürüne girmesi ile mümkün görünmektedir. Ancak bu sadece bilim adamının gayreti ile değil onu destekleyen diğer şartlarla birlikte düşünülmek zorunda olduğunu da gözden ırak tutmamak gerekir.

Eğitim biliminin dili konusunda birkaç cümle ile son noktayı koymadan önce ülkemiz açısından önemle belirtilmesi gereken nokta, bizzat eğitim biliminin kendisidir. Onun bilim olup olmadığı tartışılmadan önce varolup olmadığı meselesi tartışılmak zorundadır. Eğitim biliminin, bir ülke ve bunun yanında tüm insanlık açısından felsefi, sosyolojik, kültürel, ekonomik, hukukî, siyasî ve diğer alanlar bakımından ele alınıp alınmama konusu ya da onun, bütün soyutlamalarla birlikte sadece psikolojik temelli bir araştırma ve pratik alan olup olmadığı sorgulanmalıdır. Bu yapılmadığı sürece eğitim biliminin dilinden söz etmek, konuşmak veya yazmak boş bir gayret olacaktır.

Buradan hareketle diyebiliriz ki; eğitim bilimi alanında da durum diğer bilimsel faaliyetlerden farklı bir konumda değildir. Eğitim araştırmalarının kullandığı dil yani terimler bakımından bütün dünyada evrensel bir tutarlılığın olmadığı görülmektedir. Modern eğitim bilimi araştırmalarının ülkemiz açısından henüz yeni olduğu dikkate alınırsa, bu sahadaki terminolojik çeşitlenmeler bir ölçüde mazur karşılanabilir. Ancak bu farklılıkların bir an önce giderilerek birliğin sağlanması gerekmektedir. Hatta daha da önemlisi, eğitim disiplinine bilimsel anlamda bir bütünlük kazandırılmak zorunda olduğu görülmektedir.

Kaynakça:

Akbaba, G.(1994); "*Kimya Ders Kitabına Eleştirel Bir Bakış*", ***Bilim ve Teknik****, 316, s. 68-70.*

Aksan, D. (1990); Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim, I, 4. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Alpar, M. A.(2002); "Eğitim ve Bilim", TÜBA, Bilimsel Toplantı Serileri 8, Ankara, s. 23-28.

Bochenski, J. M.(1985); Wege Zum philosophieschen Denken, Herderbücherei, 19. Auflage, Freiburg-Basel-Wien.

Eflatun(1989); Kratylos, M.E.B. Yayınları, İstanbul.

Enginün, İ.(1993); **"Tiyatroda Dil",** Türk Dili**, Sayı 493 Ocak 1993, s.11-14.**

Erbil, H.N.(1948); "Dil Oyunu Bir Tefekkür Buhranı Yarattı", I. Dil Kongresi 23 Ekim 1948-31 Ekim 1948, 3. Baskı, İsmail Akgün Matbaası, İstanbul, 1949, s.134-138.

Gudjons, H.(1993); Paedagogisches Grundwissen, Verlag Julıus Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Halil Nimetullah(Öztürk)(1981); "İlim Lisanında Birlik", Atatürk Devri Fikir Hayatı, Kültür Bakanlığı Yayınları,Ankara, s.45-49.

Hoodbhoy, P. (1992); İslam ve Bilim, Cep Kitapları, 2.Baskı, İstanbul.

İnam, A.(1994); "Eğitimi Eleştirmek" **Bilim ve Teknik**, 316, s.64-67.

İnam, A.(1994); "Eğitimdeki Bilim", **Bilim ve Teknik**, 323, s. 72-75.

İsen G./Veysel B.(2002); Ben ve Toplum, 2.Baskı, Om Yayınevi, İstanbul.

Kaplan, M.(1970); Nesillerin Ruhu, Hareket Yayınları, İkinci Baskı, İstanbul.

Mengüşoğlu, T.(1983); Felsefeye Giriş, Remzi Kitabevi, 3.Baskı, İstanbul.

Mengüşoğlu, T.(1988); İnsan Felsefesi, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Öner, N.(2001); "Prof. Dr.Necati Öner'in 2000 Felsefe Kongresini Açış Konuşması", **Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi**, sayı 589, Ocak 2001, s.99-106.

Özden, Y.(2000); Öğrenme ve Öğretme, PegemA Yayıncılık, 5.Baskı, Ankara.

Özoğlu, S.Ç.; "Bilim ve Eğitim İlişkileri", Bilim ve Eğitim, TÜBA, Bilimsel Toplantı Serileri: 2, Ankara, ?, s.75-83.

Öztürk, M.O.; "Bilim ve Eğitimde Dil", Bilim ve Eğitim, TÜBA, Bilimsel Toplantı Serileri: 2, Ankara, ?, s.19-26.

Sayılı, A.(1978); "Bilim ve Öğretim Dili Olarak Türkçe", Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe, TTK.Yayınları, Ankara, s.325-590

Seylan, A.(2004); "Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Temel Tasarım(Basic Design) Dersinin Verimlilik Düzeyini Artırıcı Uygulama Modellerinin Araştırılması ve Geliştirilmesi", OMÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anasanat Dalı, Sanatta Yeterlik Tezi, Samsun.Timurtaş, F.K.(1977); Türkçemiz ve Uydurmacılık, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

Terhart, E.(1999); "Sprache der Erziehungswissenschaft", **Zeitschrift für Paedagogik**, Heft 2/99 Maerz/April 45 Jg. Nr. 2. D 7484, s. 155-159.

Turhan, M.(1972); Kültür Değişmeleri, MEB.Yayınları, 2.Baskı, İstanbul.

Ziya Gökalp(1999); Türkçülüğün Esasları, MEB.Yayınları, İstanbul.

Zülfikar, H.(1991); Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

http://www.t0.or.at/~kdobl/diss/; Das Sprechen der Sprache, Dissertation, K.Doblhammer, 28.04.2004.

http://www.lehrerverband.de/trendy.htm.; "Wie die Sprache der Paedagogik auf den Hund kommt"; J.Kraus, 22.04.2004.

http://www.sw2.eiv-frankfurt-o.de/.; "Welche Rolle spielt die Sprache in der wissenschaftlichen Kommunikation", M.Hajduk, 24.06.2004.

http://www.gebert-hh.de/seminar.; "Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft", J.Paszkowska, 25.04.2004.

http://www.sw2.eiv-frankfurt-o.de/ "Die Rolle der Sprache in der wissenschaftlichen Kommunikation", M. Rubaszewska, 24.06.2004.

http://www.felsefeekibi.com/site/default.asp?PG=656 Dil-Düşünme İlişkisi, Ö. N. Soykan, 10.06.2004.

EDUCATION IN THE TERMS OF LANGUAGE AND SCIENCE AND THE LANGUAGE OF EDUCATIONAL SCIENCE

Zekeriyya ULUDAĞ*

Abstract

What makes human being different from other creatures is the language which is one of the basic characteristics of human beings. However, the corresponding relation between thought and language has been debated over centuries. Human being has always expressed his successes and failures through languge as he has closely identified himself and his environment. Science is the activity within which human being tries to explain the world, and he has not refined what he developed but transferred to next generations. Education, forming the existance of new genarations, has developed the sicence of education. However, the languge as the base of human communication has become a problem in the field of educational science.

Key Words: Language, thought, science, education, science of education

* Ass. Prof.; Ondokuz Mayıs University, Samsun Faculty of Education

METAFORİK DÜŞÜNME VE ÖĞRENME YAKLAŞIMININ EĞİTİM-ÖĞRETİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

M. Metin ARSLAN*
Mustafa BAYRAKCI**

Özet

Metaforlar, genel olarak bir fenomenin veya bir kavramın daha tanıdık ve bilinen terimlerle nitelendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Metaforların kesin ve bilinçli olarak eğitim ya da öğrenme amaçlı kullanılmaları henüz yeni olmasına rağmen onların bir öğretim aracı olarak kullanılmaları çok eskiye dayanır. Öğretmenler çoğu zaman fikirleri, kavramları ve soyut şeyleri açıklamak için bilinçsiz olarak metaforları kullanmakta veya benzer bazı yöntemlere günlük uygulamalarında yer vermektedirler. Metaforları ve onların eğitimsel amaçlı kullanımlarını kuramsal olarak inceleyen bu çalışmada, ilk önce metaforlar ile ilgili temel kavramlar açıklanmış ve bu kavramlar somut örneklerle gözler önüne serilmiştir. Daha sonra ise metaforların eğitim öğretim alanında kullanımına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca öğrenme ortamı içerisinde metaforların öğretim amaçlı olarak kullanımlarında dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Metaforik düşünme, metafor, eğitim

Giriş

21. yüzyılın kendine özgü koşulları bireysel, ulusal ve küresel boyutlardaki sürekli değişime bağlı olarak, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da geliştirme çabasını zorunlu kılmaktadır. Değişen eğitim anlayışı ile birlikte; değişen okul yapısı, yönetimi ve örgütlenmesi, değişen öğrenci ve öğretmen rolleri, eğitim programları, öğrenme ve öğretme ortamları ile eğitim teknolojileri gibi değişkenlerin üzerinde düşünülmesi ve tüm yönleriyle ele alınıp değerlendirilmesi gerekmektedir. Buna bağlı olarak bilginin güç kabul edildiği günümüzde; bilgiye erişebilmeye, ulaştığı bilgiyi değere dönüştürebilmeye yönelik öğrenme ve öğretme süreçlerinin oluşturulması amacıyla, bilgiyi iletmekte kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler geliştirilip, zengin içeriğe sahip öğrenme ve öğretme ortamları düzenlenmelidir.

Ülkemizde çok uzun yıllardan beri uygulanan ve kısaca ezberciliğe ve bilgi depolamaya dayanan öğretim programlarının, bahsedilen çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmediği ve ihtiyacı karşılamadığı sürekli olarak gündeme getirilmiştir. Bu alandaki ihtiyacı karşılamak üzere Millî Eğitim Bakanlığı tüm eğitim seviyelerinde öğretim programlarını değiştirmek ve geliştirmek üzere bir reform hareketine başlamıştır. Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiyi üretip yaratıcı şekilde kullanabilen, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaya yatkın, kendini iyi ifade edebilen bireyleri yetiştirmeye yönelen bilgi toplumlarına ulaşmada eğitim sistemimizin yapı, süreç ve işlevlerinde köklü yenilikleri ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla; farkındalıklarını bilen, bireysel gelişim için istekli, ken-

* Yard. Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
** Dr.; Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

dini gerçekleştiren, işbirliğine ve grup çalışmasına istekli, öğrenmeyi öğrenen, düşünme becerilerini geliştiren, akademik becerileri yaşam becerilerine dönüştüren, etkili iletişim becerisi kazanan, teknolojiyi etkin, zamanını ve enerjisini verimli kullanan bireyleri hedefleyen programları geliştirmek üzere harekete geçmiştir.

Bu hedeflere ulaşmada en önemli yöntem ise öğrencilerin kendi başlarına veya grup olarak araştırmaya yönelebilecekleri, özgür düşünmelerini sağlayabilecek ve yaratıcılıklarını geliştirebilecek etkinlikler yapmak olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede metaforik düşünme ve öğrenme de, etkililiği ve yeterliği daha önceden bilimsel verilerle ispatlanmış bazı öğretim teknikleri ile birlikte, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneklerini artırma amacını taşıyan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilinir.

Metaforlar eğitimin çeşitli alanlarında kullanılabilmektedirler. Eğitim yönetiminde metaforlara müfredat geliştirme ve plânlamada; öğretim alanında da öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede başvurulmaktadır. Öğretmen eğitiminde ise metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır (Vadeboncoeur ve Torres, 2003, 88).

> İki nesne veya kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araç olan ***metafor***, bir yaşantı alanından diğerine bir geçiş veya karşılaştırma yapmak üzere iki değişik fikir veya kavramın bağlantılandığı sembolik bir dil yapısı olarak kabul edilmektedir. Metaforlar günlük konuşma dilinde isim, fiil veya niteleyiciler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Palmquist, 2001, 1).

Metaforun esası bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff ve Johnson, 1980, 5). Metafor, anlamak istediğimiz nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ağına bağlayarak, yeniden kavramlaştırmamızı, değişik yönlerden görmemizi ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatabilmemizi sağlar (Taylor, 1984, 103).

Şekil ve anlamı gerçeğe taşıyan bir araç olarak dil, bir şeyi başka bir şeyle karşılaştırarak gerçeği açıklamak için metaforu kullanmaktadır. Hatta bazıları dilsel anlatım öğelerini bütünüyle metaforik olarak kabul ederler (Clarken, 1997, 3). Bununla birlikte günümüzdeki çoğu araştırmacı metaforun kavramsal sistemimizi düzenlemede yapısal bir rol oynadığını kabul etmektedir. Radman'a göre, metaforlar sadece sözlü birer enstrüman olarak düşünülmemelidirler; çünkü onlar aynı zamanda düşüncenin de bir parçasıdırlar. Metafor, bir şeyi başka birisinin gözüyle görmek veya bir kavram alanını başka bir alanın açısından yapılandırmak veya anlamak olarak açıklanabilir (Sanchez vd., 2000, 358).

Aslında metafor birçok insana göre şiirsel dil ve hayal gücü için bir araçtır. Üstelik metafor tipik olarak sadece dilsel bir karakteristik olarak görülür, yani ***düşünce ve hareketle*** değil ***kelimelerle*** ilgili bir konu olarak... Diğer taraftan, Lakoff ve Johnson (1980), metaforun günlük yaşamda çok yaygın olarak kullanıldığını, sadece dilde değil düşünce ve harekete geçmede de önemli bir etkiye sahip olduğunu ileri sürerler. Onlara göre düşünce ve hareketlerimizi belirleyen doğal kavramsal sistemimiz esas olarak metaforiktir (s.1). Strenski'ye (1989) göre de metaforların sonuçları vardır. Onlar düşüncelerimizi yansıtırlar, şekillendirirler ve sonuç olarak davranışlarımızı belirlerler (s.137).

Lakoff ve Johnson'ın çalışması sonrasında, dilsel ve bilişsel çalışmalar yapan araştırmacılar çalışmalarını, metaforların özellikle karmaşık kavramlar ile ilgili olarak

düşünceyi şekillendiren zihinsel yapılar oldukları düşüncesi ile yeniden gözden geçirmişlerdir. Ve bu amaçla yapılan araştırmalar göstermiştir ki metafor, düşünme biçimimiz, dilimiz ve bilim üzerinde olduğu kadar, kendimizi günlük yaşamda ifade edişimiz üzerinde de biçimlendirici bir etki yaratmaktadır (Morgan, 1997, 14).

Metaforların Temel İşlevleri ve İlgili Kavramlar

Metafor, bilinmeyen şeylerin öğretilmesi için mükemmel bir teknik, öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması konusunda geçerliliği kanıtlanmış bir araçtır. Metafor ile öğrenciler yeni bilgileri, zihinlerinde zaten var olan şemaya yapıştırarak eski bilgilerine bağlarlar. Metaforlar bu şekilde, öğrencinin geçmiş öğrenmeleri ve kişisel tecrübeleri ile yeni öğrenilen kavramlar arasında güçlü bağlantılar kurarak ve canlı imajlar oluşturarak öğrenme sürecinin kalitesini daha da artırırlar (www.nodak.edu). Yeni öğrenmeler ile önceden var olan bilgiler arasında güçlü bağlar kurulduğu zaman *akılda tutma* da iyileşmektedir. Metaforun bir öğretim aracı olarak en önemli yönlerinden birisi de uzun dönem akılda tutmayı sağlayıcı bir ortam yaratabilmesidir.

Zihinde çok önemli ve derin bağlar içeren ilişkiler en hızlı ulaşılan ve hafızada en uzun süreli kalan bilgileri meydana getirirler. Bu tür ilişkileri kapsayan bilgiler, yeni öğrenmenin kavramsallaştırılması için gerekli sürecin daha kolay bir şekilde başlamasını sağlarlar (McKay, 1999, 26-27). Metaforlar bu tür ilişkilerin kurulmasını sağlayan zihinsel araçlardır. Bunu da zihinde meydana gelen bir dizi bilişsel süreçler aracılığı ile yaparlar.

Bilişsel linguistik bilimi tarafından açıklanan metafor teorisi, zihindeki analojik haritalamanın bir kaynak alan ve bir hedef alan arasındaki ilişkiyi kurma kapasitesini oluşturduğunu göstermektedir (Riejos vd., 2001, 301). *"Tartışmalar savaştır"*, *"Yaşam bir yolculuktur"*, *"Fikirler gıdadır"* metaforları incelenerek bu alanlar ve işlevleri daha net anlaşılabilir.

Metafor kullanımında karşımıza çıkan iki alanın kendilerine özel isimleri bulunmaktadır. Diğer bir kavramsal alanı anlamak için metaforik deyimleri alıp kullandığımız alan **kaynak alan**, bu şekilde anlaşılması sağlanan kavramsal alan ise **hedef alan** olarak adlandırılmaktadır. Buna göre, tartışma, yaşam, fikirler ve diğerleri hedef alanlar; savaş, yolculuk, gıda ve diğerleri ise kaynak alanlardır. Hedef alan, bizim kaynak alanı kullanarak anlamaya çalıştığımız alandır (Kövecses, 2002, 4).

Öte yandan; metaforlar aracılığı ile kullanılan bu zihinsel bağlantıların asıl amacının soyut kavramları, yaşantımıza biraz daha yaklaştırmak ve onları somutlaştırmak olduğu söylenebilir (Riejos vd., 2001, 302). Örneğin ekonomi alanında, yatırımlar vb. soyut finansal konular genellikle "Para sudur" metaforu aracılığı ile anlaşılır. "Likit fonlar", "para muslukları", "tasarruf akışı", "fon havuzu" gibi cümle ve deyimler insanların somut bir kavramı, suyu, soyut kavramları açıklamak için değişik biçimlerde nasıl kullandıklarını göstermektedir (Hanson, 1993, 274).

> Metaforlar tipik olarak daha soyut bir kavramı hedef olarak kullanırlar, daha somut ve fiziksel bir kavramı da kaynak olarak kabul ederler. Tartışma, yaşam ve fikir kavramlarının hepsi savaş, yolculuk ve gıda kavramlarına göre daha soyut kavramlardır. Eğer bir kavramı daha iyi anlamak istiyorsak, bunu o kavramdan daha somut, fiziksel veya elle tutulur başka bir kavramı kullanarak yaparız. Fiziksel dünya ile ilgili tecrübelerimiz ve yaşantılarımız, daha soyut alanların anlaşılmasında doğal ve mantıksal bir temel olarak görev yapmaktadır. Bu nedenle, günlük yaşamda kullanılan metaforların çoğunda kaynak ve

> hedef alanlar yer değiştiremezler. Örneğin, yolculuktan aşk olarak veya gıdalardan fikir olarak bahsedemeyiz. Buna **tek yönlülük** prensibi adı verilir, yani metaforik süreç tipik olarak daha somut olandan daha soyut olana doğru gider ve bu yön değişemez (Kövecses, 2002, 6).

Öğretimin de iki temel prensibi bilinenden bilinmeyene ulaşmak ve somuttan soyuta doğru gitmektir. Metaforlar bunu, soyut prensipleri açıklamak için somut örnekleri kullanarak yaparlar. Bilinen, görsel veya fiziksel bir gerçeklik bilinmeyen, görülmeyen veya fizikötesi bir şeyi açıklamak için kullanılır (Clarken, 1997, 3). Metaforlar bu nedenle bilimsel alanda da yaygın olarak kullanılmışlardır. Bilimsel metaforlar, bilim adamlarına anlaşılması zor fiziksel ve bilimsel fenomenleri açıklamalarında yardımcı olmuşlardır. Benzerliklere dayalı düşünce yöntemi ile bilim adamları birçok kayda değer buluşlar yapmışlardır : dalgalar halinde yayılan ışık, boru içerisindeki bir sıvı gibi akan elektrik akımı, gezegenlerin güneş etrafında döndükleri gibi nötronların etrafında dönen elektronlar (Schoch, 1983, 5).

Zihinsel Bir Araç Olarak Metafor

Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir.

Son yıllarda zihnin çift yönlülüğüne yönelik araştırmalar artmıştır. Sağ beyin adı verilen ve beynin sağ yarım küresinde meydana gelen işlevleri açıklayan kısım görsel düşünmeyi, modelleri ve şekilleri tanımlama işlevlerini kontrol etmektedir. Diğer yarım kürede ise, sol beyin sözel ve doğrusal düşünmeyi kontrol etmektedir. 20. yüzyılın büyük bir kısmında eğitim sistemleri sol beyin fonksiyonlarının geliştirilmesine odaklanmışlardır. Bununla birlikte yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri her iki yarım kürenin dinamik bir denge içerisinde çalışmasını gerektirmektedir. Her iki beynin düşünme sürecini dengeleyip verimini artıracak bir araç olarak "metafor"u kullanabiliriz. Metafor, bir şeyin veya görüşün olması mümkün olmayan başka bir şeye bağlanmasıdır. Bir düşünce tarzının diğer bir düşünce tarzı ile yer değiştirmesine imkân sağlar. Metaforlar, karmaşık fikirlerin daha kolay anlaşılmasını sağlayan zihinsel haritalardır. Tamamen farklı fikirleri sağ beyinde sentezlerler, eşleştirirler ve karşılaştırırlar. Bunu yaparken sol beynin doğrusal işlevlerinin gözardı ettiği ardışık (sıralı) düşünme olasılıklarını da kullanılırlar (Heidorn, 2001, 1).

Metaforlar, zihinsel süreçler yoluyla dış dünyamızı anlatmamızda, görselleştirmemizde ve anlamlandırmamızda bize yardım ederler. Örneğin beyin için muhtemel bir metafor olan bilgisayarı ele alalım. "Beyin bir bilgisayardır" metaforu aracılığıyla beyin ve işleyişi ile ilgili kompleks kavramlar daha kolay anlaşılabilir: beynin de hafızası ve zekâsı olduğu; çeşitli bilgileri değişik süreçler aracılığıyla işleyip yeni bilgiler ürettiği v.b. (www.learner.org).

Öğretim Alanında Metafor

Metaforlar, bilişsel ve edebi alanların yanı sıra eğitimsel alanda da kullanılmaktadır. Onlar sezgileri geliştirebilirler ve duygusal gelişimi iyileştirebilirler (Fraser, 2000, 12). Eğitimsel alanda kullanıldıklarında metaforlar anlamayı aktif olarak yapılandıran bir öğrenme yaklaşımı sağlarlar. Bu yaklaşımda öğrenci daha önceden bilinen bilgi ile yeni bilgi arasındaki benzerlikleri anlamalıdır. Daha sonra ise yeni öğrenilen bilgi ve onun metaforik sunumu arasındaki farklılıkları tanımlayabilmelidir.

Metaforun bir öğretim ve hafızada tutma aracı olarak pedagojik anlamdaki kullanışlılığı literatürde geniş biçimde yer almaktadır. Çok kompleks kavramları

anlamada mecazlarla ve sembollerle konuşmanın etkililiği deneysel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Birçok araştırmacı da hafıza ile ilgili zor konularda akılda kalıcı imajlar uyandıran metaforların rolünü araştırmışlardır. Örneğin 1980'lerde, George Lakoff ve Jerome Feldman önderliğindeki bir grup bilişsel dilbilim araştırmacısı metaforların dilbilim içerisindeki ikincil ve önemsiz rolünü biraz daha merkezileştirerek önem kazandırmış ve metaforu bireylerin kendi yaşam tecrübeleri ile ilgili anlam yaratma süreçlerinde kullandıkları bilişsel bir araç olarak görmüşlerdir (Palmquist, 2001, 2).

Metaforlar öğrenmeyi geliştirmek için çok kullanışlı araçlardır. Eğer yeni bir şey keşfetmek istiyorsak, ilk önce bunu hayal edebilmemiz şarttır. Metaforlar da yaratıcı ve keşfedici öğrenmeyi sağlayabilirler; çünkü onlar hayal gücümüzde belirsiz kavramlar yerine net fikirler oluşturabilmemiz için birer araçtırlar. Metaforların kavramsal sistemlerimizi değiştirme ve öğrencilerin dünyaya bakış açılarını değiştirme güçleri vardır (Sanchez vd., 2000, 358).

Metaforların bir öğretim aracı olarak kullanılmaları çok eskiye dayanır. Öğretmenler çoğu zaman fikirleri, kavramları ve soyut şeyleri açıklamak için (bilinçsiz olarak) metaforları kullanırlar. Metaforik düşünce iki farklı şey arasında, benzerlikleri dikkate alarak bağlantılar kurabilme yeteneğidir. Metaforlar kullanışlı birer öğretim aracı olarak, öğrencilerin tanımları ve bilimsel kavramları daha kolay anlamalarını sağlarlar. Öğretim amaçlı metaforlar bir kavramsal alanı başka bir kavramsal alan ile bağlantılamak için kullanılabilirler ve çeşitli problem çözme durumlarında anahtar rol oynarlar (www.nodak.edu; Sanchez vd., 2000, 358).

Kimi görsel ve somutlaştırıcı metaforlar, öğrencilerin zihinsel anlamalarının kolaylaşması ve motivasyon potansiyellerinin artırılması açısından ideal araçlar olarak anılmaktadırlar (Riejos vd., 2001, 302). Metaforları kullanmanın avantajları şu şekilde sıralanabilir (Fretzin, 2001, 3) :

1- Kavramsal değişim ile öğrenme için çok faydalı araçlardır.

2- Gerçek dünyadaki benzerliklere işaret ederek soyut şeylerin anlaşılmasını ve görselleştirilmesini sağlarlar.

3- Öğrencilerin ilgilerini çekerek motivasyonel bir etki yapabilirler.

4- Öğretmenleri, öğrencilerin önceki bilgilerini dikkate almaya zorlarlar ve daha önceki konularla ilgili öğrenmelerdeki muhtemel yanlış anlamaların ortaya çıkmasını sağlarlar.

Metafor, anlaşılması için aktif katılım gerektirdiğinden, dikkati çekmek, hayal gücünü çalıştırmak ve yeni anlayışlar üretmek için son derece güçlü bir araçtır (Hanson, 1993, 273). Öğrencilerin, öğrenilecek şeyleri metaforlar aracılığı ile bir oyun gözü ile görüp zihinlerini ve yaratıcılıklarını kullanarak öğrenmelerinin önemli yararları vardır. Her şeyden önce öğrenciler alışılmış sınıflara korku ve isteksizlik ile yaklaşmaktadırlar. Dersleri metaforlar ile oyunlaştırmak her şeyden önce öğrenme ve öğretmeyi karmaşıklaştıran ve zorlaştıran negatif düşünceleri ortadan kaldıracaktır (Osborn, 1997, 1). Ayrıca, metaforlar yoluyla öğretmek, öğrencileri, bilgileri ve fikirleri daha derin seviyede anlamaları ve keşfetmeleri için cesaretlendirmektedir. Bu süreç, ayrıca öğrencilere bilmedikleri şeyleri bildikleri şeylere bağlamalarında ve aradaki ilişkiyi kurmalarında yardımcı olmaktadır (Marzano vd., 2000, 18).

Sınıf İçerisinde Metafor

Öğretim için kullanılan diğer yöntemlerde de olduğu gibi, öğretmen metaforların öğretim amaçlı olarak etkili olabilmeleri için öğrencilerinin özelliklerini çok iyi bilmelidir. Öğretmen öğrencilerinin hangi yaşantıları ve tecrübeleri edindikleri-

ni bilmelidir ya da en azından ne tür tecrübelere ve yeteneklere sahip olduklarını iyi tahmin edebilmelidir. Eğer öğrencilerin metafor aracılığı ile bir şeyleri öğrenmeleri isteniyorsa, ilk önce onların metaforun işaret ettiği bilgi alanlarını kavrayabilmeleri ve daha sonra o alanlar ile öğrenilecek kavram arasındaki ilişkiyi keşfedip daha iyi öğrenmeleri sağlanmalıdır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin kullanılan metaforik sözcükler ve kavramlarla ilgili ne kadar çok yaşantıları olursa, metaforun öğrenme amaçlı olarak o kadar yararlı olabileceğini göstermişlerdir (McKay, 1999, 30-31).

Metaforun sınıf içerisinde kullanılmasının en önemli yolu onun içselleştirilerek ve tematik olarak kullanılmasıdır. Sanders ve Sanders (1984) bu yönteme göre işlenebilecek bir derse ait basamakları şu şekilde sıralamışlardır (www.nodak.edu) :

- Öğretilmek istenen genel kavram ve ders için spesifik bir hedefin belirlenmesi,
- Kavramı ifade eden uygun bir metafor seçilmesi,
- Seçilen metaforik imaja yönelik olarak öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı bir aktivitenin plânlanması,
- Seçtiğiniz metafora göre dersin işlenmesi,
- Öğrencilerin, hayallerinde seçilen metaforu "yaşayabilecekleri" aktiviteler uygulanması,
- Öğrencilere bu yaşantı hakkında sorular sorulması (Ne hissettiniz? Ne gördünüz? Sizde hangi yeni düşünceler uyandı?),
- Metaforik imajın, öğrencilerin "bağlantıyı kurabilecekleri" biçimde, dersin asıl orijinal amacına bağlanması ve sonuç: yaratıcı kavrayış ve tanıma.

Tüm bunların yanında, metaforların eğitimsel ve açıklayıcı araçlar olarak kullanılmalarında şüphesiz ki bazı sınırlılıklar ve sakıncalar bulunmaktadır. Belirli bazı metaforlar bizim kurduğumuz bağlantıları olduğu kadar bizim kurmadığımız bağlantıları da etkilemektedirler. Böylece de metaforlar "düşüncenin önünü kesebilirler ve sadece belirli bir düşünce kalıbının içerisine kilitleyebilirler." (Carter, 1990, 113; Aktaran, Perry ve Cooper, 2001, 45).

Üstelik bazı metaforlar sadece sınırlı anlamlara yönelik işlevler sergilerler ve belirli, kompleks bir durumun ve yaşantının sadece bir bölümünü yansıtabilirler (Perry ve Cooper, 2001, 45). Bu nedenle de özellikle yanlış anlamalara kolaylıkla meydan verebilirler. Ayrıca karşılaştırılan kavramlara ilişkin anlamlar üst üste gelebilir ve karıştırılabilirler (Tyson, 1995, 3).

Diğer yandan metaforların kullanılmasında öğrencilerin sahip olabilecekleri önyargılarından dolayı çok dikkatli olunmalıdır. Bu önyargılar, metaforların nasıl kullanıldıklarına ve öğrencilerin metaforları önceki öğrenmelerine nasıl bağladıklarına göre yararlı veya zararlı olabilirler. Önceki bilgiler, öğrenme üzerinde farklı ve problematik etkiler yapabilirler. Önceki bilgiler hem başarı ile hem de başarısızlık ile bağlantılıdır. Burada önemli olan nokta ise, bir eğitimcinin öğrencilerinin önyargılarını, önbilgilerini tanımlayabilme ve bilginin hangi tohumlardan yeşerebileceğini keşfedebilme yeteneğidir (Fretzin, 2001, 1).

Sonuç

Çalışmamızda, metaforların dilsel ve edebî araçlar olarak kullanılmalarının yanı sıra eğitim-öğretim alanında da çok geniş bir kullanıma sahip olduklarını göstermeye çalıştık. Sınıf içerisinde öğrencilerin özellikle zor kavram ve terimleri daha net bir şekilde anlamalarında, soyut kavramların zihinde somutlaştırılması ve görselleştirilmesinde metaforların son derece yararlı olduğunu, öğrenilen bilgilerin akılda daha uzun süre kalmasını ve daha kolay hatırlanmasını sağladığını, ayrıca öğrenmeye motivasyonu artırıcı etkisi olduğunu gördük.

Bununla birlikte metaforların öğrenmeye katkıları ve kullanım alanları sınırlıdır. Yine sınıf içerisinde kullanılırken değişik nedenlerden dolayı yanlış anlamalara veya yanlış yorumlara neden olabilmektedirler. Bu nedenle metaforların sınıfta kullanımı konusunda sınıf içerisindeki uygulamalarda dikkatli olunması; daha derin ve geçerlilikleri ispatlanmış öğretimsel teoriler ile ilişkilendirilerek uygulamaya geçilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Carter, K. (1990). "Meaning and Metaphor : Case Knowledge in Teaching", **Theory Into Practice,** Vol : 29, No : 1.

Clarken, Rodney H. (1997). **Five Metaphors for Educators,** Annual Meeting of the American Educational Research Association, March 24-28, Chicago.

Fraser, Deborah (2000). **Sin, Hope and Optimism in Children's Metaphors,** AARE Conference, December 4-7, Sydney – Australia.

Fretzin, Leonard (2001). **Metaphors in Teaching,** <http:lrs.ed.uiuc.edu/students/ fretzin/EPL11q5Metaphors.htm>

Heidorn, Keith C. (2001). **Expanding The Mind – The Metaphor,** <http://members.shaw.ca/keithheidorn/lgqarticles/metaphor.htm>

Hanson, LuEtt. (1993). **Affective Response to Learning via Visual Metaphor,** Annual Conference of the International Visual Literacy Association, October 13-17, New York.

Kövecses, Zoltan (2002). **Metaphor – A Practical Introduction,** Oxford University Pres, New York.

Lakoff, George; Mark Johnson (1980). **Metaphors We Live By,** The University of Chicago Pres, Chicago.

Marzano, Robert J.; Barbara B. Gaddy; Ceri Dean (2000). **What Works in Classroom Instruction,** ERIC Document, No : ED 468434.

McKay, Cary Larson (1999). **Metaphors As a Teaching Tool**, Claremont Graduate University, (Unpublished Doctorial Thesis).

MEB (2005a). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı,** Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

MEB (2005b). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar) Öğretim Programı,** Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

Morgan, Gareth (1997). **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor,** Sage Publications. Çev.: Gündüz Bulut, MESS Yayın No : 280, Ankara.

Osborn, Michael (1997). "The Play of Metaphors", **Education,** Fall97, Vol: 118, Issue:1.

Palmquist, Ruth A. (2001). "Cognitive Style and Users' Metaphors For The Web : An Exploratory Study", **Journal of Academic Librarianship,** Vol : 27, Issue : 1.

Perry, Chris; Maxine Cooper (2001). "Metaphors are Good Mirrors : Reflecting on Change for Teacher Educators", **Reflective Practice,** Vol : 2, No : 1.

Riejos, Roldan; Paloma Ubeda Mansilla; Martin Castillejos (2001). "The Impact of Visuals : Using a Poster to Present Metaphor", **European Journal of Engineering Education,** Vol : 26, No : 3.

Sanchez, Alvaro; Jose Maria Barreiro; Victor Maojo (2000). "Desing of Virtual Reality Systems for Education : A Cognitive Approach" **Education and Information Technologies,** Vol: 5, No:4.

Sanders, Donald A.; Judith A. Sanders (1984). **Teaching Creativity Through Metaphor : An Integrated Brain Approach,** Longman, Inc., New York.

Schoch, Frank John (1983). **Handbook For Teaching Metaphor,** The University of Texas at El Paso, (Unpublished Masters Thesis), Texas.

Strenski, Ellen (1989). "Disciplines and Communities, Armies and Monasteries and The Teaching of Composition", **Rhetoric Review,** Vol : 8, No : 1.

Taylor, William (1984). **Metaphors of Education,** Heineman Educational Books Ltd, London.

Tyson, Pamela Ann (1995). **The Metaphor of Students as Mathematicians : Issue and Implications,** Stanford University, (Unpublished Doctorial Thesis).

Vadebocoeur, Jennifer A.; Myriam N. Torres (2003). "Constructing and Reconstructing Teaching Roles : A Focus On Generative Metaphors and Dichotomies", **Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education,** Carfax Publishing, Vol : 24, No : 1.

www.learner.org. <http://learner.org/channel/workshops/nextmove/metaphor> 15-12-2004.

www.nodak.edu. <http://volcano.und.nodak.edu/vwdocs/msh/llc/is/mom.html> 15-12-2004.

AN EXAMINATION OF METAPHORICAL THINKING AND LEARNING FROM EDUCATIONAL VIEW

M. Metin ARSLAN*
Mustafa BAYRAKCI**

Abstract

Metaphor is generally defined as describing a phenomenon or a concept by the terms which are more familiar. Although the usage of metaphors as pedagogical tools is a recent issue, using them as a teaching tool is common for a very long time. Teachers not only use metaphors unconsciously to explain ideas, concepts and abstract things but also they apply some similar methods in their everyday activities. In this study that examines metaphors and their educational usage theoretically, the basic concepts about metaphors are examined and explained first. Then some commentaries on the educational and instructional usage of metaphors are placed. Moreover, some important points about the usage of metaphors for instructional purposes are explained.

Key Words: Metaphoric thinking, metaphor, education

* Ass. Prof.; Kırıkkale University, Faculty of Education, Educational
** Dr.; Gazi University, Institute of Educational Sciences

İLK OKUMA ÖĞRETİMİNDE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

İsmet ŞAHİN*
Sibel İNCİ**
Hakan TURAN***
Özlem APAK****

Özet

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılında Yeni Türkçe programıyla birlikte ilk okuma yazma öğretimi yöntemi de değiştirilmiştir. 1981'den bu yana uygulanmakta olan "çözümleme" yöntemi yerine "ses temelli cümle yöntemi" getirilmiştir.

Bu çalışmada, pilot okullarda görev yapan ve "ses temelli cümle" yöntemiyle okuma-yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşleri alınarak, iki yöntemin, okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu amaçla anket soruları ve bir okuma testi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğretmen görüşleri "ses temelli cümle yöntemi" hakkında büyük oranda olumludur. Öğretmenler, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirme ve benzeri konularda ses temelli cümle yöntemini daha faydalı bulmaktadırlar. Okuma hızı konusunda ise çözümleme yönteminin daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Okuma testi sonuçları da öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler, çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anlamaktadırlar. Ekleme hatasını daha fazla yapmakta ancak diğer tüm hata türlerinde aralarında bir fark gözlenmemektedir.

Anahtar Sözcükler: Ses temelli cümle yöntemi, çözümleme yöntemi, ilk okuma, okuma hataları, okuma anlama becerisi

I. Giriş

"Okuma, yazılı metine anlam verme sürecidir ve etkili ilk okuma eğitimi çocukların okuduğunu anlayan, bilgi ve becerisini yeni durumlara uygulayabilen ve okuma için güçlü istek duyan iyi okuyucular olmalarını sağlar" (Ontorio, 2003). Heilman ve arkadaşları da (1990) okumayı okuyucunun yazılı metne bilgi ve tecrübele-

* Yard. Doç. Dr.; Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
** Okut.; Kocaeli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
*** Arş. Gör.; Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
**** Arş. Gör.; Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

ri doğrultusunda anlam verme süreci olarak tanımlamaktadır. Onlara göre okuma karmaşık bir süreçtir ve tecrübe ve kavramsal altyapı, kelime tanıma stratejileri, akıl yürütme yeteneği, okumanın amaçları, okumanın yapıldığı yer, motivasyon ve okunan metnin karmaşıklığı gibi bir çok faktörden etkilenir. Dufy ve Rohler'e (1989) göre "Okumanın odağı anlam çıkarma ya da kullanışlı ve estetik amaçlar için metnin içeriğini anlamadır" Bu anlam okuyucuda varolan bilgi çeşitliliği, metin ve okuma eylemini yönlendiren durum arasındaki eşzamanlı etkileşimden ortaya çıkar. Okuma Bond ve arkadaşlarına göre (1989) yazılı sembollerin okuyucuya önceden bildiği bir anlamı hatırlatmasıdır.

Sözlü dil tecrübesi, okuma konusu hakkındaki ön bilgi ve deneyim, yazı-harf kavram bilgisi, ses kavram bilgisi ve farkındalığı: harf-ses ilişkisi, kelime dağarcığı, semantik (dildeki anlam bilgisi), sentaks (dil yapısı), pragmatik (metnin cümlelerin taşıdığı bilgiden etkilenmesi), üst-bilişsel stratejiler ve anlama stratejileri, yüksek (higher-order) düşünme stratejileri okuma anlamada önemli beceriler veya bileşenler olarak tarif edilmektedir (Ontorio, 2003). Okuma becerileri Ross'a göre (1976) hiyerarşik olarak seçici dikkat, sıralı tarama, ayırt etme, çözümleme ve anlama şeklinde sıralanabilir.

İlk okuma öğretiminde temel amaç, öğrencilerin akıcı okumalarını, okuduklarını anlamalarını ve okumaya istek duymalarını sağlamaktır (Ontorio, 2003). Okuma öğretimi çocuğun sadece okuma anlama becerisine etki etmemekte, Şenel'in (2004) belirttiği gibi diğer tüm derslerdeki ve genel anlamdaki okul başarısına etki etmektedir. "Okuma alanındaki gelişim, dil ve bilişsel becerilerin gelişimine de katkıda bulunur"

Millî Eğitim Bakanlığının 8 Şubat 2000 tarihinde imzaladığı, 11 Eylül 2002 tarihinde uygulamaları başlayan Temel Eğitime Destek Projesinin (TEDP) 1 numaralı bileşeni ulusal düzeyde temel eğitim reformunun desteklenmesidir. Bakanlık bu reform çalışmaları kapsamında ilköğretim 1. kademe programlarında köklü değişikliklere gitmiştir. Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi programları çağın gerekleri de dikkate alınarak yeniden geliştirilmiştir. 2004-2005 öğretim yılında 9 il ve 120 okulda pilot olarak uygulanan yeni programlar 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm yurtta uygulanmaya başlayacaktır. Yeni Türkçe programıyla birlikte ilk okuma yazma öğretimi yöntemi de değiştirilmiştir. 1981'den bu yana uygulanmakta olan "çözümleme" yöntemi bırakılarak yerine "ses temelli cümle yöntemi" getirilmiştir.

Bu çalışmanın iki amacı vardır. Bunlardan birincisi, pilot okullarda görev yapan ve ses temelli cümle yöntemiyle 2004-2005 öğretim yılında okuma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşlerini derlemek; Diğeri ise Kocaeli ilinde, pilot okullarda, ses temelli cümle yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilerle, aynı sosyal yapı ve bölgedeki pilot olmayan okullarda çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılmasıdır.

2. Türkiye'de İlk Okuma Yazma Öğretimi

Ülkemizde ilk okuma yazma öğretimi için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler "Harf (bireşim-sentez) yöntemi, karışık yöntem, hikâye yöntemi, karma harflerle öğretim yöntemi ve çözümleme yöntemidir" (Çelenk, 2001; 40).

Değişik yöntemlerin kullanılmasından sonra Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 26.10.1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlandığı şekliyle, çözümleme yöntemi tek ge-

çerli yöntem olarak uygulamaya konmuştur. Bu yönteme göre, ilk okuma ve yazmaya öğrencinin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra, heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden, içinde aynı hece bulunan kelimelerden yararlanmalıdır. Üzerinde durulan cümle ve kelimeleri öyküler, masallar, tekerlemeler içinde kullandırmaya önem verilmeli ve ilk okuma ve yazma konularının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması sağlanmalıdır.

Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile İlköğretim Türkçe dersi öğretim programları, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Bu programda ilk okuma yazma öğretimi yöntemi de değiştirilmiştir. Yeni programla ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanması benimsenmiştir. Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Bu yöntemin özellikleri MEB tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programı Kılavuzunda (2004; 71) aşağıdaki şekilde tanıtılmaktadır.

1. Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

2. İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.

3. Türkçe de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe'nin ses yapısına uygundur.

4. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

5. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.

6. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

7. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

3. Okuma Öğretiminde Alternatif Yaklaşımlar

İlk okuma öğretiminde, Amerika'da ve bir çok Avrupa ülkesinde uygulanan iki temel yaklaşım gözlenmektedir. Bunlar ses-harf temelli (Phonics) öğretim ve tüm dil (whole language) yaklaşımlarıdır. Dünyada, üzerinde en çok tartışılan ilk okuma öğretimi yaklaşımları da yine bu ses temelli yaklaşım ve tüm dil yaklaşımlarıdır. Ses temelli yaklaşım parçadan bütüne, tüm dil yaklaşımı ise bütünden parçaya ilerlediği için "alttan üste, üstten alta, beceri temelli, anlam temelli" gibi değişik isimlerle karşımıza çıkmaktadır (Schlafly, 1996; Reyhner, 2003; Krashen, 2002, 2004; Johnson, 1999; Çelenk, 2002).

Farklı isimlerle adlandırılan birçok diğer ilk okuma öğretimi yöntemi, bu iki yaklaşımdan birisi altında gruplandırılmaktadır. Alfabe yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi ses-harf temelli yaklaşıma örnektir. Ses-harf temelli yöntemler ülkemizde "bireşim" yöntemleri olarak adlandırılmaktadır. Kelime yöntemi, cümle yöntemi, öykü yöntemi de tüm dil yaklaşımına örnek olarak verilmektedir. Tüm dil yaklaşımlarına ülkemizde "çözümleme" yöntemleri denmektedir (Çelenk, 2002; 41). Tüm bunlara ek olarak her iki yaklaşımı da örnekleyen karma ilk okuma öğretim yöntemleri de mevcuttur. Karma yöntemlerde "harf- ses, ses-hece, ses-kelime, hece-kelime-harf, cümlecik-cümle vb. bir araya getirilerek" harmanlanmaktadır (Çelenk, 2002; 42). Her yöntemin eleştiri ve övgüleri bulunmakla birlikte Şenel'e göre, (2004; 49) hiç bir yöntem mükemmel değildir.

Reyhner'a göre (2003) tüm dil yaklaşımını savunanlar, okumanın çocuklara sadece okutarak öğretebilecekleri doğal bir yetenek olduğuna inanmaktadırlar. Ses temelli eğitimi savunanlar ise okumanın doğal gelişmediğine, çocuklara matematik öğretir gibi kelimeleri parçalara bölerek öğretmek gerektiğine inanmaktadır.

Reyhner (2003) ses-harf temelli okuma öğretiminin davranışçı Skinner'in yaklaşımını esas aldığını iddia etmektedir. Johnson (1999) tarafından "beceri temelli" olarak adlandırılan bu yöntemde ses-harf ilişkisi öğrenildikten sonra, anlamın onu takip edeceği beklenir ve bu nedenle, yalnız ses becerisi öğretilmektedir. Johnson'a göre beceri temelli öğrenme, yoğun olarak Jeanne S. Chall'ın (1967) çalışmalarından etkilenmiştir. Bu yaklaşıma göre okuma, sembolleri sese çevirmektir. Konuşma dili önemli bir yere sahip ve yazma, sözlü dile yardımcıdır. Temel unsur yazılı kodu çözebilmektedir. Düşük seviyeli bilişsel süreçler, yüksek seviyeli bilişsel süreçlerden önce gelir. Her şeyden önce, okuyucu yazılı dili göz aracılığıyla almaktadır. Daha sonra sentaks (yapı), semantik (anlam) süreçler oluşmaktadır. "Seslerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden paragraf ve metinlere ulaşılır" (Akyol, 2001; 17). NICHD'in okuma paneli raporunda (2000) ses temelli okuma öğretiminde de "sentetik" ve "sistematik" ses temelli yöntemlerden bahsedilmektedir. Önceden belirlenmiş ve sıralanmış sesleri sistematik bir şekilde öğrencilere öğreterek, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşma yöntemi sistematik ses temelli okuma öğretimi olarak adlandırırken belirli bir sıra veya sistem gözetmeksizin, metin içerisinde ön plana çıkan seslerle okuma öğretiminde de sentetik ses temelli okuma yöntemi denmektedir. Sistematik olan yöntemin her durumda daha iyi sonuçlar verdiği belirtilmektedir.

"Tüm dil ya da bütünden parçaya yaklaşımı, okuyucunun okuduklarını ön bilgisini kullanarak anlamlandırarak, metinden kişisel anlamını yapılandırdığı tümevarım yaklaşımı olarak görülür. Tüm dil yaklaşımı yapılandırmacı (constructivist) öğrenme teorisi ve Rus psikolog Lev Vygotsky 'nin çalışmaları üzerine inşa edilmiştir" (Reyhner, 2003). Tüm dil yaklaşımında öğretmenlerin öğrencileri için zengin bir okuma ortamı yaratmaları ve konuşma, dinleme, okuma ve yazmayı birleştirmeleri beklenir. Akyol'a göre (2001; 18) "Bilişsel yetenekler, dile ait (dilin yapısı işleyişi vb.) bilgiler ve geçmiş tecrübeler okumada temel unsurlardır. Bu modele göre okuyucu okuduğu materyal hakkında hipotezler kurmaya başlar. Süreç ilerledikçe okuyucu hipotezini daha iyi hale getirir, doğrular veya reddeder. Kısaca okuma, okuyucunun kafasındaki bilgi ile yazılı metnin sunduğu bilginin ortak kullanımı yoluyla anlam kurma sürecidir."

Özcan'ın (1992) belirttiği gibi 1945'e kadar Batı Amerika ve Avrupa'da çözümleme yöntemi tartışmasız olarak doğru kabul edilmiştir. 1945-60 yılları arasında ise bu yöntemin nitelikleri sorgulanmaya başlamış ve 1965 sonrasında çözümleme yaklaşımı ve yöntemi dışında yöntemlerin kullanılması tercih edilir hale gelmiştir. Çelenk (1992; 370) Almanya ve Fransa gibi bazı Avrupa ülkelerinde okuma yazma

öğretiminde kullanılacak yöntemin öğretmenin tercihine bırakıldığını ifade etmektedir.

Ülkemizde, ilk okuma ve yazma öğretiminde hangi yöntemin daha etkili olduğu konusunda Şenel'in de (2004; 49) belirttiği gibi karşılaştırmalı bilimsel araştırma sonuçları çok azdır ve çocuklardan ziyade yetişkinlerle sınırlıdır. Şenel (2004; 50) farklı okuma öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda öğretmen görüşlerinin derlendiği çalışmalara örnek olarak Tok (2001) ve Çelenk (2002) göstermiştir. Tok'un yürüttüğü araştırmada öğretmenler çoğunlukla çözümleme yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha anlamlı, daha doğru, hızlı okuyabildiklerini ve okuma yazma öğretiminde daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Çelenk'in araştırmasında ise öğretmenlerin %57'si çözümleme yöntemiyle okuma öğretilmesini önermiş ancak bu yöntemin kullanılmasında çeşitli sorunların olduğunu da belirtmişlerdir. Şenel'in (2004; 52-53) araştırmasında ulaştığı sonuç ise sanılan ve kabul edilenin aksine cümle yönteminin öğretmenler tarafından okuma ve yazma öğretiminde kullanılan tek ve mükemmel yöntem olmadığıdır. Bu sonuç daha önce Çelenk (1992) tarafından da ifade edilmiştir. Şenel ülkemizde okuma yazma öğretiminde hangi yöntemin daha uygun ve etkili olduğu kararının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini önermektedir.

Chall, (1996; 307) ses temelli yöntemlerin daha faydalı olduğunun bu konuda yapılan araştırmaların çok büyük çoğunluğunca ortaya konduğunu ifade etmektedir. "Ses temelli yöntem daha iyi sonuçlar vermektedir. Sadece okuma mekaniği açısından değil, okuma öğretiminin anlama ve hızlı okuma gibi tüm amaçları açısından da daha iyi sonuçlar vermektedir." Shaywitz (1996) da yayınladığı bir makalede beyin görüntüleme yöntemleriyle yaptıkları araştırmada kelimeleri seslendirmeyi bilen bireylerin gördüklerini daha çabuk işledikleri veya algıladıklarını ortaya koymuştur. Ses algısı azaldığında işlem ve algılama zayıflamaktadır. Bu araştırma beynin konuşmada olduğu gibi ses ses okuduğunun bir göstergesidir. Ses temelli okuma öğretimi, beynin işleme biçimi açısından da doğru bir okuma öğretimi yöntemi olarak gösterilmektedir.

Adams'ın (1990; 416) Birleşik Devletler Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi adına yürüttüğü literatür taraması çalışması özetle derin ve geniş harf, hece ve kelime bilgisi ve bunların sese dönüştürülmeleri becerisinin hem okuma becerisi hem de okuma öğretimi açısından vazgeçilmez derecede önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Griffth and Olson (1992) hangi yöntemle okuma öğrendiklerine bağlı olmaksızın ses farkındalığı yüksek olan çocukların ses farkındalığı daha az olan çocuklara göre tüm okuma becerilerinde daha iyi olduklarını bulmuştur. Ayrıca, tüm çocuklar okuma yeteneğini basitçe zengin yazı ortamına birden dalarak geliştiremeyebilir ve bazı çocuklar sesbilimsel farkındalıktaki direkt eğitime ihtiyaç duyarlar.'

Schlafly (1996) Kaliforniya eyaletinde 1987'den beri süren tüm dil yöntemi uygulamasından sonra öğrencilerin 1994'te NAEP (Eğitim gelişimini değerlendirme millî kurulu) tarafından yürütülen ve farklı eyaletlerden 140 000 öğrencinin katıldığı okuma testinde sonuncu olmasını tüm dil yöntemiyle okuma öğretiminin felaket denecek kadar kötü bir yöntem olmasına bağlamaktadır. Ona göre, tüm dil yaklaşımı çocuklara sayfadaki sembol ve resimlere bakarak kelimeleri tahmin etmeyi, onlarca kelimeyi ezberlemeyi, bilmedikleri kelimeyi atlamayı veya uyacak bir başka kelime ile değiştirmeyi denemeyi, bir sonraki kelimeyi tahmin etmeyi öğretmektedir. Heceleri seslendirmek yerine bu kötü alışkanlıkları öğrenen çocuk büyük kelimeleri asla okuyamayacak ve asla iyi bir okuyucu haline gelemeyecektir.

Cromwell (1997) dünyada çözümleme yönteminin en güçlü savunucularının dahi ses temelli okuma öğretiminin önemini ve faydalarını kabul etmek zorunda kalmalarının herkesi şaşırttığını ifade etmektedir. Grossen (1997) NICHD'ın (Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Millî Enstitüsü-ABD) 1965'den beri yürüttüğü okuma sorunları araştırma çalışmalarından derlediği özette, en iyi okuma öğretimi için anahtar ilkeleri veya adımları sıralamıştır. Bu ilkeler ve adımlar aşağıdadır:

- Okuma öğretimine çok erken (okul öncesinde) yaşlarda ses farkındalığı kazandırılarak başlanmalıdır.
- Her ses ilgili olduğu hecelerle eşleştirilerek öğretilmelidir.
- Çok sık kullanılan ve düzenli olan ses ve hece ilişkileri, sistematik bir şekilde öğretilmelidir.
- Çocuklara temel birkaç ses hece ilişkisini öğrettikten sonra bu ses ve heceleri biraraya getirerek kelimelerin nasıl seslendirilebileceği öğretilmelidir.
- Öğrendikleri ses-hece ilişkisini uygulayarak pratik yapabilecekleri ilişkili, kodlayarak çözümlenebilir metinler verilmelidir.
- Anlamayı geliştirmek için ilgi çekici hikâyelerden faydalanılmalıdır.

NICHD' in 2000 yılında düzenlediği okuma panelinin sonuç raporunda, en etkili okuma öğretim yöntemi, ses farkındalığını kazandırmak, bu seslerin harflerle sembolize edildiğini öğretmek, bu sesleri birleştirerek kelimeler oluşturulduğunu öğretmek, bu sesleri birleştirme ve kelime cümle okuma pratiği yaptırmak, sesli okuma sırasında geri besleme vererek çocuğun okuma becerilerini geliştirmek şeklinde tarif edilmiştir.

Ünlü dil bilimci Stephen Krashen (2004) NICHD'in 2000'de düzenlediği okuma panelinin "sistematik ses öğretimi ile okuma öğretimi sistematik olmayan yöntemlerden daha etkilidir" ve "beceri temelli (ses-hece temelli) okuma yöntemleri tüm dil yaklaşımlarından daha üstündür" şeklindeki sonuçlarının doğruluğunu sorgulamaktadır. Krashen, bu panelde derlenen çalışmaların farklı bakış açılarıyla ele alındığında sonuçların değişebileceğini ifade etmektedir. Krashen, tüm dil yaklaşımının etkililiğini savunmasına rağmen ses öğretiminin de tüm dil yaklaşımı içerisinde önemli olabileceğine inanmaktadır. Ses temelli okuma öğretiminde kuralların öğretmenler için bile çok karmaşıkken, 6 yaşındaki öğrenciler için büyük sorun teşkil ettiğini, bu sorunun, yöntemin sınırlılıklarından biri olduğunu söylemektedir. Ayrıca ses temelli yöntemde bir çok istisnai ses ve durum bulunması nedeniyle, bazı sesleri öğretmenin imkansız olduğu ifade edilmektedir. Krashen (2002) literatürdeki bir çok araştırmada, ses temelli yöntemlerle okuma öğrenen öğrencilerin, tüm dil yöntemleriyle okuma öğrenen öğrencilerden daha başarılı olduğu konusunda ise tüm dil yaklaşımlarının doğru tanımlanmaması ve uygulanmamasını sebep olarak göstermektedir.

Hancock ve Wingert (1996) ses temelli ve tüm dil veya çözümleme yöntemlerinin avantaj ve dezavantajlarını özetlemişlerdir. Çözümleme yönteminin avantajları edebiyata yaptığı erken vurgu ve anlamı içerikten algılama yeteneğini geliştirmesi olarak verilmektedir. Dezavantajları ise hiç görmedikleri kelimeleri kodlama yoluyla okuyamama ve okuma sorunu olan çocuklar için uygun yöntem olmaması olarak ifade edilmiştir. Ses Temelli yöntemin avantajları olarak kodlama becerisi kazandırmak ve herkese okuma öğretebilme özelliği işaret edilirken dezavantaj olarak zamanla mekanik bir süreç hâline gelmesi ve çocukları edebiyattan uzaklaştırması gösterilmektedir.

Cromwell'e göre (1997) uzmanların çoğu bu iki yöntemin de tek başına her zaman etkili olamayacağını ama her ikisinin de avantaj ve dezavantajları olduğunu iddia etmektedirler. "Zaman içerisinde kısmen tam dil yaklaşımı kısmen ses temelli yaklaşımı içeren ve öğrencilerin öğrenme stillerini hesaba katan, zayıflıklarını ve güçlü yanlarını gösteren bir okuma öğretim yöntemi ve programının geliştirileceği belirtilmektedir."

4. Yöntem

Araştırmanın amaçlarından biri, yeni programlarla birlikte 2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında, bu yöntemi uygulayan öğretmen görüşlerine başvurarak bilgi toplamaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise Kocaeli ilinde pilot okullarda ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerle, aynı sosyal yapı ve bölgedeki pilot olmayan okullarda çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın birinci amacı için iki çalışma yürütülmüştür. İlkin, yeni programları değerlendirme amacıyla yürüttüğümüz çalışmalarda Türkçe ve Hayat Bilgisi anketleri ekine 1. sınıf öğretmenlerince doldurulmak üzere yeni okuma yazma yöntemiyle ilgili sorulardan oluşan bir bölüm eklenerek Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, Kocaeli ve Van illerindeki, pilot okulların 1. sınıf öğretmenlerinin ses temelli ve çözümleme yöntemini karşılaştırarak cevaplayacakları 11 madde hakkında görüşleri derlenmiştir. Buna ek olarak, Kocaeli' de pilot okulların 1. sınıflarında görev yapan öğretmenlerle zümre toplantısında bir araya gelinerek yeni okuma yazma öğretim yöntemiyle ilgili sorunlar tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı için öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerilerini belirlemek için bir okuma testi geliştirilmiş ve aşağıda detayları verilen araç ve yöntemlerle bu okuma testi uygulanarak sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Örneklem:

Kocaeli'deki pilot okullarda 1. sınıflarda görev yapan toplam 37 sınıf öğretmeninden 32'si kadrolu, 5'i de ücretli öğretmendir. "Ses Temelli Cümle Yöntemi" konusunda sorunları tespit etmek için zümre toplantısına katılan öğretmen sayısı 25'tir. Kocaeli'de zümre toplantısında çalışmaya katılım oranı % 67 olmuştur. Öğretmen görüşlerini derlemek için yürütülen diğer çalışmaya rasgele seçilen 6 ilde, merkez ve ilçe toplam 29 okuldan 56 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır.

Ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin okuma hızları, okuma anlama becerileri, okuma hatalarını karşılaştırmak için yürütülen çalışmada il merkezinde farklı sosyal yapıdaki öğrencilere eğitim veren 3 pilot okul ve aynı mahallelerdeki 3 pilot olmayan okulla, rasgele seçilen bir ilçede aynı sosyal yapıdaki 1 pilot ve 1 pilot olmayan okul kümeleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan pilot okullar ve yakın pilot olmayan okullar ile öğrenci sayıları Tablo 1'de sunulmuştur. Bu okulların 1. sınıfta tek şubesi olanlarda tüm öğrencilere okuma testi uygulanmış, 2 veya daha fazla olanlarda ise rasgele yöntemle seçilen sınıfların bazılarında numarası tek sayı olanlar, diğerlerinde de çift sayı olan öğrenciler okuma testine alınmıştır. Öğretmenlerden sadece okumayı hiç sökmemiş öğrencileri belirtmesi istenerek o öğrenciler araştırmaya alınmamışlardır. Okuma testine alınan toplam öğrenci sayısı 386'dır. Bu öğrencilerden 1. sınıfta sınıf tekrarı yaptığı belirlenen 3 öğrenci (pilot okullarda) ve hikâyeyi daha önce okuduğu belirlenen pilot okullardan 14, pilot olmayan okullardan 17, toplam 31 öğrenci analizlere dahil edil-

memiştir. Analizler toplam 194'ü pilot, 158'i pilot olmayan okullardan 352 öğrenci ile yapılmıştır. Toplam denek sayısının %55,1'i pilot okullardan, %44,9'u pilot olmayan okullardandır.

Tablo 1. Okuma Testine Katılan Deneklerin Okul ve Sayıları

OKULLAR	Frekans	Yüzde
Pilot- Türk Pireli İÖO.	42	11,9
Atatürk İÖO.	27	7,7
Pilot- Suadiye İÖO.	20	5,7
Barbaros İÖO.	31	8,8
Pilot- 28 Haziran İÖO.	54	15,3
Fevzi Çakmak İÖO.	45	12,8
Pilot- Yahya Kaptan İÖO.	78	22,2
23 Nisan İÖO.	55	15,6
Toplam	352	100,0

Veri Toplama Araçları:

İlk okuma yöntemiyle ilgili olarak 6 ilde uygulanan anketlere eklenen sorular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. İlk Okuma Yöntemlerini Karşılaştırma Maddeleri

	Hangi yöntemle;	
1.	okumaya daha çabuk geçilmektedir?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
2.	okumaya-daha toplu geçilmektedir?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
3.	okuma hızı daha yüksektir?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
4.	okuduğunu daha iyi anlamaktadırlar?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
5.	telaffuz daha doğru yapılmaktadır?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
6.	öğrencilerin daha yaratıcı olmalarını sağlamaktadır?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
7.	duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmektedirler?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
8.	yarıyıl tatilinde (okula ara verme durumunda) okuma becerisinde unutma daha az gerçekleşmektedir?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
9.	hece, sözcük ve cümle kavramları daha erken oluşmaktadır?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
10.	veli memnuniyeti daha üst seviyede olmaktadır?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
11.	okuma-öğretmeyi tercih edersiniz?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )

Kocaeli'de pilot okullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerine bir yıllık uygulama ardından ses temelli cümle yöntemiyle ilgili en temel sorunlarınız neler olmuştur şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Okuma testi için seçilen hikâye "Salyangoz ve Evi" isimli aşağıdaki çok yaygın olmayan bir hikâyedir. Öğrencilerin okuduğu kağıtta hikâyeye başlık yazılmamıştır.

Bir salyangoz varmış. Kelebek ve uğurböceği onun arkadaşlarıymış. Onlarla konuşurken, evini sırtında taşımayı sevmediğini söylermiş. "Ah keşke" dermiş. "Evimi sırtımda taşımak zorunda olmasaydım. Hadi taşıyorum, bari sizin elbiseleriniz gibi renkli olsaydı."

Kelebek ve uğur böceği bir gün salyangoza; "Hani evim renkli olsun diyorsun ya, biz çaresini bulduk. Ressam olan bir tırtıl var. Seni ona götürürsek, evini rengârenk boyar."

Salyangoz buna çok sevinmiş. "Ne duruyoruz! Hemen gidelim." demiş. Böylece tırtılın yanına gitmişler. Tırtıl salyangozun evini çok güzel renklerle boyamış. Salyangoz yeni görüntüsünü beğenmiş ama evinin sırtında olması, yine de onu üzüyormuş.

Dönerken yağmur başlamış. Kelebek ve uğur böceği çok ıslanmışlar. Oysa salyangoz hemencecik evinin içine girmiş ve ıslanmaktan kurtulmuş.

Yağmur durunca, salyangoz evinin boyasının aktığını görmüş. Islanan arkadaşlarını görünce üzülmüş. Kendi kendine şöyle demiş; "İyi ki saklanabileceğim bir evim var. Rengi olmasa da beni yağmurdan koruyor."

Bu hikâye, Mehmet Vural'ın (2000) Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi adlı kitabından alınmıştır. Hikâye Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görevli Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı öğretim elemanlarına gösterilerek önerileri doğrultusunda basitleştirilmiş ve kısaltılmıştır. Hikâye ile ilgili 15 adet 2 seçenekli kelime bilgisi, kronoloji bilgisi, karakter bilgisi, olay örgüsü, hikâyeyi isimlendirme, anlam çıkarma ve benzeri farklı okuma becerilerini ölçecek soru geliştirilmiştir. Ardından, hikâye ve sorular zümre toplantısında pilot okullarda görev yapan 25 birinci sınıf öğretmenine gösterilerek onların önerileri doğrultusunda bazı kelimeler değiştirilmiş, cümleler kısaltılmış, sorular geliştirilmiş ve yenileri eklenmiştir.

Denek öğrencilere okutulmak üzere hikâye 18 punto, Times New Roman ve bold karakterinde A4 sayfasına basılmıştır. Hikâye ayrıca testi uygulayanların takip edebilmeleri ve doldurmaları için yanına bir kontrol listesi gelecek şekilde basılmıştır (Bkz. Şekil 1).

SÜRE:

Adı:.....Okul:.....Sınıf:.....Ana Okulu:.....Tekrar.....Hikâye.....

Yanlış Okuma Atlayarak Okuma Ekleyerek Okuma Tekrarlayarak Okuma İzleyerek Okuma Okumada ses tonu Yüksek ( ) Normal ( ) Alçak ( ) Okuma Kuralları Noktada Durma ( ) Virgülde Durma ( ) Vurgu Yapma ( ) Tonlama ( ) Nefes Kontrolü Normal ( ) Mırıltı Çıkarma ( ) Düzensiz Nefes ( ) Okuma Aralığı (Uzun) (Kısa)	Bir zamanlar sevimli bir salyangoz varmış. Kelebek ve uğurböceği onun arkadaşlarıymış. Onlarla konuşurken, evini sırtında taşımayı sevmediğini söylermiş. "Ah keşke! Evimi sırtımda taşımak zorunda olmsaydım. Hadi taşıyorum, bari sizin elbiseleriniz gibi renkli olsaydı" dermiş. Kelebek ve uğurböceği bir gün salyangoza; "Hani evim renkli olsun diyorsun ya, biz çaresini bulduk. Ressam olan bir tırtıl var. Seni ona götürürsek, evini rengârenk boyar." Salyangoz buna çok sevinmiş. "Ne duruyoruz! Hemen gidelim." demiş. Böylece tırtılın yanına gitmişler. Tırtıl salyangozun evini çok güzel renklerle boyamış. Salyangoz yeni görüntüsünü beğenmiş. Ancak evinin sırtında olması, yine de onu üzüyormuş. Dönerken yağmur başlamış. Kelebek ve uğurböceği çok ıslanmışlar. Oysa salyangoz hemencecik evinin içine girmiş ve ıslanmaktan kurtulmuş. Yağmur durunca, salyangoz evinin boyasının aktığını görmüş. Islanan arkadaşlarını görünce üzülmüş. Kendi kendine şöyle demiş; "İyi ki saklanabileceğim bir evim var. Rengi olmasa da beni yağmurdan koruyor."	1. ( ) 2. ( ) 3. ( ) 4. ( ) 5. ( ) 6. ( ) 7. ( ) 8. ( ) 9. ( ) 10. ( ) 11. ( ) 12. ( ) 13. ( )

Şekil 1. Kontrol Listeli Okuma İzleme Formu

Sorular, testi uygulayanlarca öğrencilere okunmak üzere ayrı bir sayfaya basılmıştır. Testi uygulamak üzere Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 2 ve 3. sınıfta okuyan gönüllü 15 öğrenci eğitilmiştir.

İlk hazırlıklar tamamlandıktan sonra 2 pilot okulda birinci sınıflardan rasgele seçilen 20 civarında öğrenciye deneme amacıyla test uygulanmıştır. Bu uygulama esnasında testi uygulayanlar dikkat çekmeyecek şekilde kronometre ile zaman tutmuş, öğrenci okurken kendi önlerindeki kontrol listeli hikâyeye okuma hatalarını yanlış okumaya (y), tekrar etmeye (t), atlayarak okumaya (a), ekleyerek okumaya (e) gibi semboller koyarak takip etmişlerdir. Ayrıca okumada ses tonu, nefes kontrolü, okuma kurallarına uyulup uyulmadığı da gözlenmiştir. Yapılan deneme sonucu ortalama uygulama süresi, uygulamada ve puanlamada dikkat edilmesi gerekenler, soruların sorulma şekli ve tonu, izleme esnasında okuma hatalarının işaretlenmesi ve sayılması gibi birçok unsur gözden geçirilerek ilkeler ve standartlar belirlenmiştir. Son olarak, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar ayırt edicilik açısından incelenmiş ve hiçbir öğrencinin doğru cevap veremediği ve herkesin doğru cevap verdiği sorular çıkarılmıştır. Bu ön uygulama ardından testi uygulamak üzere yetiştirdiğimiz öğrencilerle son kez detaylar üzerinde çalışılarak asıl uygulamaya geçilmiştir.

Asıl uygulamada sorulan toplam 13 soru aşağıdadır. Sorular testi uygulayanlarca yumuşak ve yavaş bir ses tonuyla sorulmuş ve (a) veya (b) gibi seçenek harfleri okunmamıştır. Öğrenci cevapları testi uygulayanlarca işaretlenmiştir.

1) Masalımızın baş kahramanı,
a.Salyangoz mudur? b.Ateşböceği midir?
2) Aşağıdakilerden hangisi salyangozun arkadaşıdır?
a.Tırtıl mı? b.Kelebek mi?
3) Ressam olan hangisidir?
a.Uğurböceği mi? b.Tırtıl mı?
4) Salyangozun üzüldüğünü gören arkadaşları,
a. Onu ateşböceğine mi götürmüşler? Yoksa
b. Onu tırtıla mı götürmüşler
5) Salyangoz tırtıla neden gitmiş?
a. Evini tamir ettirmek için mi? b. Evini boyatmak için mi?
6) Salyangoz evinin,
a.Çok Renkli mi? b.Çok Büyük mü olmasını istiyormuş?
7) Yağmur yağmaya,
a.Tırtılın yanına giderken mi başlamış? b.Tırtılın yanından dönerken mi?
8) Yağmur başlayınca salyangoz,
a.Evinin içine mi girdi? b. Arkadaşlarına mı gitti?
9) Salyangoz arkadaşları için neden üzülmüştür?
a. Evleri yıkıldığı için mi? b. Islandıkları için mi?
10) Salyangozun evinin boyası ne zaman akmıştır?
a.Yağmur yağınca mı? b.Yağmurdan önce mi?
11) Salyangoz, evini sırtında taşımanın değerini ne zaman anlamıştır?
a.Arkadaşları yağmurda ıslanınca mı anladı?
b.Tırtıl evini boyayınca mı?
12) Salyangoz arkadaşlarına tırtıla "Hemencecik" gidelim derken,
a.Gecikmeden gidelim mi?
b.Yavaşça gidelim mi demek istemiştir?
13) Siz olsaydınız bu masala hangi başlığı koyardınız?
a.Salyangoz ve Evi mi? b.Tırtıl ve Uğur Böceği mi?

Uygulama:

Okuma testi 16 Mayıs- 27 Mayıs tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulamaya bu amaç için eğitilen sınıf öğretmenliği öğrencileriyle gidilmiştir. Araştırmacılar tek şubeli okullarda tüm öğrencileri, çok şubeli okullarda ise sınıflardan rasgele olarak tek ve çift numaralı öğrencileri seçerek grup grup okuma testine götürmüşlerdir. onarlı, onbeşerli gruplar halinde uygulama yapıldığından çok zaman almamıştır. Ortalama okuma süresi 4 dakika civarındadır, sorularla birlikte 6-8 dakika içerisinde bir öğrencinin okuma testi bitirilebilmiştir. Öğrenciler toplu olarak alındığından okuma testini alan öğrencilerle alacak öğrenciler birbirleriyle iletişim hâline geçememişler, yani okuma yapacak öğrenciler önceden okuma parçasıyla ilgili bilgi sahibi olmamışlardır.

Testi uygulayanlar öncelikle öğrencilerle selamlaşmış, onlara isimlerini sormuş, onları rahatlatmışlardır. Öğrencilere, "Birlikte bir hikâye okuyalım mı?" sorusu sorulmuştur. 386 öğrenciden sadece birisi okumak istemediğini söylemiştir. Kendisine yine de teşekkür edilerek sınıfına götürülmüştür. Öğrenciler okuma kağıdından hikâyeyi okurken, uygulayan gözlem kağıdını takip edip işaretlemiştir. Okuma süresi için belirlenen ortalama 4 dakika içerisinde hikâyenin ilk paragrafını bitiremeyen öğrencilere teşekkür edilerek devam ettirilmemiştir. Bu öğrenciler "çok yavaş" olarak kodlanmış, hatalarına ve anlama düzeylerine bakılmamıştır. Okuma bittikten sonra birkaç saniye öğrencilerin nefes almaları beklenmiş, "Aferin, ne kadar güzel okudun!" şeklinde takdir edilmişler, ardından öğrencilere şimdi sana birkaç soru sormak istiyorum şeklinde yönlendirme yapılarak sorular sorulmuştur. Okuma testleri okul kütüphaneleri, bilgisayar laboratuarları ve benzeri geniş salonlarda birbirlerinden rahatsız olmayacakları kadar uzak köşelere yerleştirilmiş masa ve sıralarda yapılmıştır. Tüm uygulama süreci hem öğrenciler hem de uygulayanlar için çok olumlu bir atmosferde gerçekleşmiştir.

V. Bulgular ve Yorum

Araştırmada derlenen bilgiler ve ulaşılan bulgular sırasıyla öğretmen görüşleri, okuma becerisi kazandırma oranları, okuma testi sonuçları ve uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri başlıkları altında açıklanmıştır.

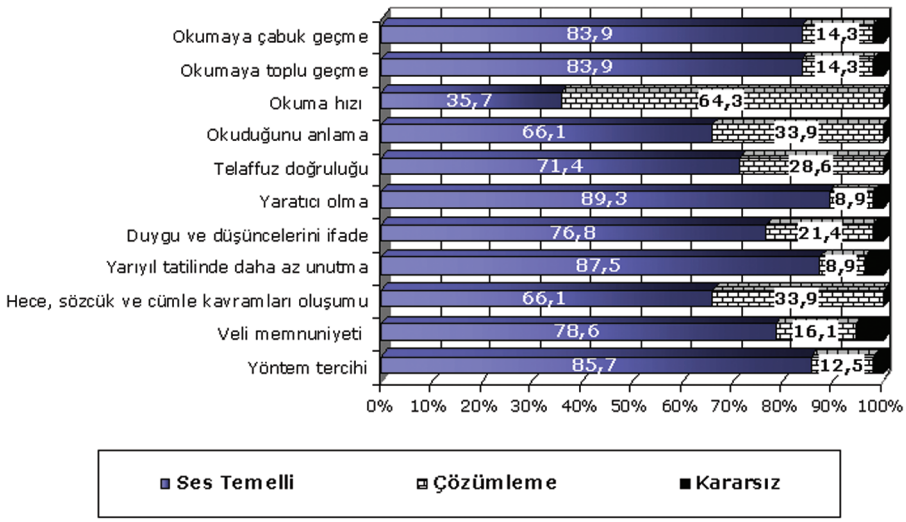
1. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme Yöntemleri Hakkında Pilot Okullarda Görev Yapan Öğretmen Görüşleri:

Ses Temelli ve Çözümleme yöntemlerini karşılaştırmak amacıyla sorulan sorulara 6 ilde verilen cevaplar göstermektedir ki okuma hızı dışında diğer tüm maddelerde öğretmenler ses temelli cümle yöntemini daha olumlu değerlendirmektedirler.

Okumaya erken başlama ya da okumaya daha çabuk geçme konusunda deneklerin nerdeyse %84'ü ses temelli yöntemi işaret etmişlerdir. Deneklerin yine %84'ü ses temelli cümle yönteminde okumaya daha toplu geçildiğini ifade etmişlerdir. Okuduğunu anlama, telaffuz doğruluğu, öğrenci yaratıcılığını teşvik, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerisi, yarıyıl tatilinde daha az unutma, hece, sözcük kavramlarının daha erken oluşumu ve benzeri tüm maddelerde öğretmenler ses temelli cümle yöntemini daha olumlu bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin %79'u ses temelli cümle yönteminden velilerin daha hoşnut olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak, hangi yöntemle okuma öğretmeyi tercih edecekleri sorusuna, öğretmenlerin nerdeyse %86'sı ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğretmeyi tercih ettiğini ifade etmişlerdir. (Şekil 2)

2. Pilot ve Pilot Olmayan Okullardaki Öğrencilerin Okuma Becerisini Kazanma Oranlarının Karşılaştırılması:

Ses temelli cümle yönteminin uygulandığı Kocaeli'deki 15 pilot okulun birinci sınıfına devam eden 1095 öğrenciden % 96'sı 15 Mayıs 2005 itibarıyla okuma yazma becerici kazanmışken, bu okulların en yakınında olup çözümleme yönteminin uygulandığı komşu 15 okula devam eden 1056 öğrenciden % 90'ı okuma yazma becerisi kazanabilmiştir. Görüldüğü gibi pilot okullarda okuma-yazma becerisini kazanan öğrenci sayısı daha yüksektir. Ancak bu farkın anlamlılığı test edildiğinde elde edilen "t" değeri (.593) 28 serbestlik derecesi için p>.05 olduğundan bu fark anlamlı bir fark olarak kabul edilememektedir.



Şekil 2. Ses Temelli ve Çözümleme Yöntemleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

3. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin Öğrencilerin Okuma Anlama, Okuma Doğruluğu ve Okuma Hızına Etkilerinin Karşılaştırılması:

Okuma testine alınan toplam öğrenci sayısı 386'dır. Bu öğrencilerden 1. sınıfta sınıf tekrarı yaptığı belirlenen 3 öğrenci (pilot okullarda) ve hikâyeyi daha önce okuduğu belirlenen pilot okullardan 14, pilot olmayan okullardan 17, toplam 31 öğrenci analizlere dahil edilmemiştir. Analizler toplam 194'ü pilot, 158'i pilot olmayan okullardan 352 öğrenci ile yapılmıştır. Toplam denek sayısının %55,1'i pilot okullardan, %44,9'u pilot olmayan okullardandır. Tüm deneklerin %58,2'si anaokulu eğitimi almış %41,8'i ise anaokuluna gitmemiştir. Pilot ve pilot olmayan okullardaki deneklerin anaokuluna devam etme oranları aşağıdaki çapraz tabloda verilmiştir. Aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına dair yapılan ki-kare testi sonucunda elde edilen Pearson ki-kare değeri = .046'dır. 1 serbestlik derecesinde p>.05 olduğundan aralarında anlamlı bir ilişki veya fark yoktur. Bu sonuç, pilot olan okullarla pilot olmayan okullardaki deneklerin anaokuluna devam etme oranları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 3. Deneklerin Anaokuluna Gitme Oranları

ANAOKULU		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	82	65	147
	Yüzde	42,3%	41,1%	41,8%
Evet	Frekans	112	93	205
	Yüzde	57,7%	58,9%	58,2%
Toplam	Frekans	194	158	352
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Hikâyenin tamamı için ortalama okuma süresi 4 dakika olarak tespit edilmiştir. Bu sürede sadece ilk paragrafı okuyabilen öğrencilere okuma devam ettirilmemiştir. Bu bir okuma sorunu veya zayıflığı olarak görülmektedir. Aşağıda Tablo 4'te görüleceği gibi "çok yavaş" olarak kodlanan okuma sorunu ya da zayıflığı olan öğrenci sayısı pilot okullarda 6, pilot olmayan okullarda ise 14'tür. Aralarında anlamlı bir ilişki ya da fark olup olmadığına dair yapılan ki-kare testi sonucunda elde edilen Pearson ki-kare değeri 5.406'dır. 1 serbestlik derecesinde $p<.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani pilot olmayan okullarda okuma sorunu veya zayıflığı olan öğrenci sayısı anlamlı derecede daha fazladır. Bu sonuç çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerde okuma sorunu veya zayıflığı oranının daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. "Çok Yavaş" Olarak Sınıflanan Öğrenci Oranları

"ÇOK YAVAŞ"		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	188	144	332
	Yüzde	96,9%	91,1%	94,3%
Evet	Frekans	6	14	20
	Yüzde	3,1%	8,9%	5,7%
Toplam	Frekans	194	158	352
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Öğrencilerin okuma anlama becerilerini, sürelerini ve okuma hatalarını karşılaştırmada bağımsız örnekler "t" testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda test sonuçları görülebilir. Okuma süresi pilot olmayan okullarda ortalama 3:55:21 iken pilot okullarda 4:43:13 olarak hesaplanmıştır. Bu oranlar arasındaki farkın anlamlılığı testinde elde edilen "t" değeri varyansların eşit olmadığı varsayımıyla 3,982'dir. 331 serbestlik derecesinde $p<.05$ olduğu için aralarındaki fark anlamlıdır. Bu sonuçla, pilot okullarda öğrencilerin pilot olmayan okullardaki öğrencilerden daha yavaş okudukları söylenebilir. Bunu okuma yöntemiyle ilişkilendirdiğimizde, çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin daha hızlı okudukları açıktır. Pilot okul öğrencilerinin ortalama atlama hatası sayısı 1,88 iken pilot olmayan okullarda bu sayı 1,71'dir. Or-

talama tekrar okuma sayısı pilot okullarda 9,09 iken pilot olmayan okullarda 7,73'tür. Yanlış okumada ortalama sayılar pilot okullar için 6,68, pilot olmayan okullarda 6,15'dir. Bu ortalamalar arasındaki farklar aşağıdaki tablodan da görüleceği gibi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani ses temelli ya da çözümleme yönteminin ilk okuma öğrenme de daha az veya fazla bu hatalara sebep olduğu iddia edilemez. Sadece ekleme hatası ortalama değerleri arasındaki fark sınır düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ses temelli okuma öğrenen öğrenciler ortalama 1,23 kez ekleme hatası yaparken bu sayı çözümleme yöntemiyle okuma öğrenenlerde 0,93'tür. Tabloda da görüleceği gibi Varyans Eşitliği Levene Testi bu madde için grup varyanslarının farklı olduğunu yani eşit olmadığını göstermektedir. Eşit olmayan varyans varsayımıyla elde edilen bağımsız örneklem "t" testi değeri 1,981 olup 329,8 serbestlik derecesi için p<.05'dir. Bu sonuç ses temelli ilk okuma yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin daha fazla ekleme hatası yaptığını göstermektedir.

Okuduğunu anlama becerisini ölçmek için sorulan 13 soruya pilot okul öğrencileri ortalama 9,41 doğru cevap verirken, pilot olmayan okullardaki öğrenciler 8,45 doğru cevap vermişlerdir. Aralarındaki farkın anlamlılığı için elde edilen bağımsız örnekler "t" testi sonuçları eşit ve eşit olamayan varyans varsayımı için de p<.05 düzeyinde anlamlı fark göstermektedir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler okuduklarını çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerden daha iyi anlamaktadırlar.

Tablo 5. Okuma Testi İstatistikleri

		Varyans Eşitliği Levene Testi		Bağımsız Örnekler "t" testi				
	VARYANS VARSAYIMI	F	Sig.	"t" testi	Serbestlik Derecesi	Sig. (2tail)	Ortalamalar	Ortalama Farkları
OKUMA	Eşit	7,485	.007	3,850	331	.000	4:43:13,02	0:47:51,35
SÜRESİ	Eşit Değil			3,982	330,863	.000	3:55:21,67	0:47:51,35
ATLAMA	Eşit	,171	,680	,840	330	,402	1,88	,17
YAPMA	Eşit Değil			,830	292,904	,407	1,71	,17
EKLEME	Eşit	5,763	,017	1,919	330	,056	1,23	,30
YAPMA	Eşit Değil			1,981	329,804	,048	,93	,30
TEKRAR	Eşit	3,748	,054	1,489	330	,137	9,09	1,36
ETME	Eşit Değil			1,543	329,996	,124	7,73	1,36
YANLIŞ	Eşit	,551	,459	,809	330	,419	6,68	,54
OKUMA	Eşit Değil			,821	321,980	,412	6,15	,54
OKUMA	Eşit	7,926	,005	2,852	349	,005	9,41	,95
ANLAMA	Eşit Değil			2,782	292,194	,006	8,45	,95

Özetle, ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere kıyasla daha yavaş okumakta, daha fazla ekleme hatası yapmakta ancak daha iyi anlamaktadır. Ayrıca, hızlı okumanın ilköğretim 1 .sınıf için istendik bir davranış olmadığı, 1968 programıyla 2482 sayılı tebliğler dergisinde bu konuda kısıtlamalar getirildiği bilinmektedir.

İzleyerek okuma konusundaki değerler aşağıdaki tabloda görülebilir. Pilot okullarla pilot olmayan okullardaki öğrencilerin izleyerek okuma değerlerinde anlamlı bir ilişki ya da fark gözlenmemiştir. Elde edilen ki-kare değeri, 5,403 olup 2 serbestlik derecesinde p>.05'dir.

Tablo 6. İzleyerek Okuma Oranları

İZLEYEREK OKUMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hiç	Frekans	115	72	187
	Yüzde	63,5%	50,7%	57,9%
Ara Sıra	Frekans	33	34	67
	Yüzde	18,2%	23,9%	20,7%
Sürekli	Frekans	33	36	69
	Yüzde	18,2%	25,4%	21,4%
Toplam	Frekans	181	142	323
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Bunlara ek olarak noktada durma, virgülde durma, vurgulu okuma konusunda yapılan gözlemlerde pilot okul öğrencileriyle pilot olmayan okul öğrencilerinin değerleri birbirlerine çok yakındır. Hiçbirinde anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Tablo 7. Noktada Durma Oranları

NOKTADA DURMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	99	80	179
	Yüzde	53,5%	56,7%	54,9%
Evet	Frekans	86	61	147
	Yüzde	46,5%	43,3%	45,1%
Toplam	Frekans	185	141	326
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 8. Virgülde Durma Oranları

VİRGÜLDE DURMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	153	115	268
	Yüzde	82,7%	81,6%	82,2%
Evet	Frekans	32	26	58
	Yüzde	17,3%	18,4%	17,8%
Toplam	Frekans	185	141	326
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 9. Vurgulu Okuma Oranları

VURGULU OKUMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	143	110	253
	Yüzde	79,4%	78,0%	78,8%
Evet	Frekans	37	31	68
	Yüzde	20,6%	22,0%	21,2%
Toplam	Frekans	180	141	321
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Okuma sırasında nefes kontrolü konusunda testi uygulayanlar 3 noktayı gözlemişlerdir. Bunlardan birincisi nefesin normal olup olmadığıdır. Diğeri, mırıltı çıkarılıp çıkarılmadığı ve sonuncusu düzensiz nefes alınıp alınmadığıdır.

Tablo 10. Normal Nefes Alma Oranları

NORMAL NEFES ALMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	25	17	42
	Yüzde	16,7%	14,9%	15,9%
Evet	Frekans	125	97	222
	Yüzde	83,3%	85,1%	84,1%
Toplam	Frekans	150	114	264
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 11. Mırıltılı Nefes Alma Oranları

MIRILTILI NEFES ALMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	179	148	327
	Yüzde	92,3%	94,3%	93,2%
Evet	Frekans	15	9	24
	Yüzde	7,7%	5,7%	6,8%
Toplam	Frekans	194	157	351
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 12. Düzensiz Nefes Alma Oranları

DÜZENSİZ NEFES ALMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	34	28	62
	Yüzde	38,6%	43,1%	40,5%
Evet	Frekans	54	37	91
	Yüzde	61,4%	56,9%	59,5%
Toplam	Frekans	88	65	153
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Yukarıdaki tablolardan da görüleceği gibi nefes alma konusunda ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerle çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin değerleri birbirine yakındır. Yapılan ki-kare testlerinde aralarında anlamlı farklar gözlenmemiştir.

Ayrıca, kelimeler arasında verilen okuma aralığı gözlenmiş ve uzun ve kısa olarak kodlanmıştır. Ses temelli ve çözümleme yöntemleriyle okuma öğrenen öğrencilerin kelimeler arasında verdikleri aralık oranları aşağıdaki tabloda görülebilir. Pilot okul öğrencileri pilot olmayan okul öğrencilerine göre daha uzun aralık verir gibi görünmektedir. Ancak elde edilen ki-kare değeri 2,765 olup, 1 serbestlik derecesi için $p>.05$'dir. Yani, fark anlamlı değildir. Okuma aralığı açısından yöntemler bir farka sebep olmamaktadır.

Tablo 13. Okuma Aralığı Oranları

OKUMA ARALIĞI		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Uzun	Frekans	58	34	92
	Yüzde	34,9%	26,0%	31,0%
Kısa	Frekans	108	97	205
	Yüzde	65,1%	74,0%	69,0%
Toplam	Frekans	166	131	297
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Son olarak, okumadaki ses tonuna dikkat edilmiştir. "Yüksek", "normal" ve "alçak" olarak kodlanan ses tonu oranları aşağıdaki tablodan da görüleceği gibi birbirine yakındır ve aralarında anlamlı farklar gözlenmemiştir.

Tablo 14. Ses Tonu Oranları

SES TONU		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Yüksek	Frekans	16	15	31
	Yüzde	8,6%	10,4%	9,4%
Normal	Frekans	121	105	226
	Yüzde	65,4%	72,9%	68,7%
Alçak	Frekans	48	24	72
	Yüzde	25,9%	16,7%	21,9%
Toplam	Frekans	185	144	329
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

4. Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Öğretmenlerin Sorunlar ve Çözümleri Konusundaki Görüşleri:

Aşağıda listelenen sorunlar, zümre toplantısında bazı öğretmenlerin ifade ettikleri sorunlardır.

- Seslerin tek tek birleştirmeye çalışılması; öğrencilerin önce kelimeyi çözümleyip sonra okumaya geçmesi; eğitim sırasında çoğunlukla ses, hece ve kelime üzerinde çalışılması, kelimelerden yeterince cümle oluşturulup bu cümlelerin okunmaması sonucu, cümleyi bütün olarak algılayamadıkları;
- Kitap ve benzeri materyallerin temel harflerle yazılı olması;
- Seviyeye uygun yeterli materyal olmayışı gibi nedenlerle öğrencilerde okuma hızının yavaş arttığı;
- Sınıflardaki öğrenci mevcutlarının fazlalığının grup çalışmalarını ve başarıyı olumsuz etkilediği;
- Az da olsa öğrencilerden bazılarının okuma sırasında heceleri bölerek okuduğu;
- Önemli bir sorun olarak görülmese de bazı öğrencilerin satır sonlarına sığmayan kelimelerde kelimeyi uygun yerinden bölmeyip heceleri böldüğü belirlenmiştir.

Çözüm önerisi olarak:

- Kaynak eksiğinin giderilmesi;
- "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ile hızlı okuma becerisini kazanılması için; etkinlikler sırasında ses, hece ve kelime yanında, cümlelerin de daha fazla kullanılması; verilen seslerden oluşturulan hecelerden kelimeler, kelimelerden de kısa (iki-üç sözcük içeren) cümleler oluşturulması, oluşturulan cümle ve kısa metinlerin okutulması ve yazdırılması, böylece öğrencinin bakış açısının daralmasının önlenmesi,
- Özellikle hatalı davranışların pekiştirilmemesi için aceleci davranılmaması, doğruluk ve güzelliğin hız için feda edilmemesi,
- Önümüzdeki öğretim yıllarında okuma-yazma becerisinin kazandırılması

yönünde sorun yaşanmaması ve en üst düzeyde başarı elde edilebilmesi için 1. sınıfı okutacak öğretmenlerin "Okuma ve Yazma" konusunda hizmetiçi eğitimden geçirilmesi gerekmektedir.

VI. Sonuç ve Öneriler

Çözümleme yöntemi dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzun müddet en iyi yöntem olarak tanıtılmış ve kabul edilmiştir. Bu yönteminin aniden değiştirilmesi tüm öğretmen ve eğitimcilerde bir şaşkınlık ve şüphe yaratmıştır. Ancak uygulamalar sırasında öğretmenlerin rahatladığı ve yeni yöntemi benimsediği zümre toplantılarında gözlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bilgiler ve bulgular da bu doğrultudadır. Öğretmenler okuma anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından ses temelli cümle yöntemini büyük çoğunlukla daha olumlu bulmuşlardır. Sadece okuma hızı açısından çözümleme yöntemi daha etkilidir; ancak normalin üstünde hızlı okuma ilköğretim 1. sınıf öğrencileri için öncelikli davranış olarak görülmemektedir.

Okuma testi bulguları da benzer sonuçlar vermiştir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anlamaktadırlar. Ekleme hatasını daha fazla yapmakta ancak diğer tüm hata türlerinde aralarında bir fark gözlenmemektedir. Bunlara ek olarak çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler içerisinde "çok yavaş" olarak sınıflanan öğrenci sayısı anlamlı derecede fazladır.

Çok yaygın olmasa da ses temelli cümle yönteminde cümleyi bütün olarak algılama da, seviyeye ve yönteme uygun kaynak kitap ve benzeri materyal olmadığı için okuma hızında sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Ayrıca, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının kalabalık olması alıştırma ve uygulama imkânlarını sınırlamaktadır. Az da olsa bazı öğrencilerin okuma sırasında heceleri bölerek okuduğu ve satır sonlarına sığmayan kelimelerde kelimeyi uygun yerinden bölmeyip heceleri böldüğü gözlenmektedir.

Gerek literatür taraması, gerek öğretmen görüşleri gerekse okuma testi sonuçları ses temelli cümle yönteminin çözümleme yönteminden daha kötü veya olumsuz bir yöntem olmadığını göstermektedir. Şenel'in de (2004) belirttiği gibi hiçbir yöntem mükemmel değildir. Ses temelli cümle yöntemi hakkında da eleştiriler olacaktır. Bununla birlikte, zaman içerisinde öğretmenler bu yöntemi tekrar tekrar uyguladıklarında, öğretmenlerin yeterlilikleri ve yöntemin etkililiği de artacaktır.

Kaynakça

Adams, G. (1995) "Project Follow Through: In-depth and Beyond." Effective School Practices. Volume 15 Number 1, Winter 1995-6

Adams, M. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT. Press.

Akyol, H. (2001) Türkçe İlk okuma ve Yazma Öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bond, G., Tinker, M. A., Wasson, B. B., Wasson J. B. (1989) Reading Difficulties, their diagnosis and correction. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Chall, J. S. (1967) Learning to Read: The Great Debate. New York: Mc Graw-Hill.

Chall, J.S. (1996). Learning to read: The Great Debate. New York: McGraw-Hill.

Cromwell, S. (1997) "Whole Language and Phonics: Can they work together?" Education World. Walden University.

Kay: http://www.education-world.com/a_curr/curr029.shtml

Çelenk, S. (1992) "Farklı Yöntemler açısından ilk okuma ve yazma öğretimi ve bir yöntem denemesi." Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 8, Sayfa 370

Çelenk, S. (2002) "İlk okuma-Yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri." İlköğretim-Online, 1(2), 40-42, [Online]:http://ilkogretim-online.org.tr

Duffy G. G.ve L. Rohler (1989) Improving classroom reading instruction. New York:Random House.

Griffith, Priscilla, and Mary W. Olson (1992). "Phonemic Awareness Helps Beginning Readers Break the Code." Reading Teacher, 45(7), 516-23. EJ 439 120

Grossen, B. (1997). Thirty years of research: What we know about how children learn to read: A synthesis of research on reading from the National Institute of Child Health and Human Development. Santa Cruz, CA: Center for the Future of Teaching and Learning.

Hancock, L and Wingert, P. (1996) "Phonics Information." Newsweek. May 1996.

Heilman,A. W., T. Blair, W. Rupley (1990) Principles and practicing of teaching reading. Ohio: Merill Publishing.

Johnson, D. (1999) "Balanced Reading Instruction: Review of Lİterature." North Central Regional Laboratory. Kay: http://www.ncrel.org/sdrs/timely/briiss.htm

Krashen, S. (2002). "Defending Whole Language: The limits of phonics instruction and the efficacy of whole language instruction." Reading Improvement. Vol. 39 No. 1 pp.32-42.

Krashen, S. (2004) "The Phonics Debate." Language Magazine.

Kay: http://www.sdkrashen.com/articles/phonics_debate_2004/01.html

MEB (2004) Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu Ankara: MEB Yayınevi.

NICHD (2000) Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read

Kay: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm

Ontario (2003) "Early Reading Strategies:The report on Expert Panel on Early Reading in Ontario." Ministry of Education.

Kay: http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/reading/effective.html

Özcan A. O. (1992) "İlk okuma yazma öğretim programlarının geliştirilmesi." Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 8, Sayfa 167.

Reyhner, J. (2003) "The Reading wars: Phonics versus Whole Language." Northern Arizona University. Kay: http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Reading_Wars.html

Ross, A. O. (1976) Psychological Aspects of Learning Disabilities and Reading Disorders. NY: MacGraw-Hill Book Company.

Schlafly, P. (1996). "Phonics versus Whole Language." Eagle Forum. Vol 29, No.12. Alton, Illinois.

Shaywitz, S.(1996) "Dyslexia" Scientific American, November 1996 pp 98-104

Şenel, H. G. (2004) "Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler." İlköğretim-Online, 3(2), 48-53, [Online]:http://ilkogretim-online.org.tr

Vural, M. (2000) Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

COMPARISON OF THE PHONICS AND THE WHOLE LANGUAGE METHODS ON READING INSTRUCTION

İsmet ŞAHİN*
Sibel İNCİ**
Hakan TURAN***
Özlem APAK****

Abstract

The Ministry of National Education has started radical changes in 1st to 5th grade primary curriculum in 2004. The curriculum for Life Sciences, Turkish, Mathematics, Social Sciences and Science and Technology courses are redeveloped considering the facts and concepts of the new age. The new curriculum that have piloted at 120 schools in 9 cities in 2004-2005 school year will be in use all over the country starting from the 2005-2006 school year. Together with the new Turkish curriculum, early reading instruction method was also changed. The whole language method having been used since 1981 was abandoned and the phonics (phoneme based) method was introduced. The change in early reading method surprised everyone and many teachers got suspicious about and criticized the change because the whole language method had been promoted to be the best method for years.

This study has two aims. The first is to collect the opinions of teachers, who taught early reading in pilot schools in 2004-2005 school year, about the phonics. The other is to compare the performance of students who were taught to read using the phonics method in pilot schools and those who were taught to read using the whole language method in non-pilot schools in terms of reading pace, reading accuracy and reading comprehension.

For this purpose, items were developed to be asked in a questionnaire regarding the comparison of early reading instruction methods and a reading test was developed to compare the performance of students who were taught reading with different methods. The items were responded by 56 first grade teachers at 29 pilot schools in 6 cities. The reading test was administered to 386 students in 4 pilot and 4 non-pilot schools in Kocaeli. A majority of teachers have very positive opinions about the phonics. They stated that students who were taught to read using the phonics could start reading earlier and as a mass, comprehend what they read better and have higher creativity and self expression skills. A majority of the teachers declared that the students who learnt reading using the whole language method could read faster. The results of the reading test are in concord with the opinion of the teachers and put forward that the phonics cause slower but better understanding in reading. The students of phonics make more suffix mistakes but for the other types of mistakes, no difference was observed.

Key Words: The phonics, the whole language, early reading, reading mistakes, reading comprehension

* Ass. Prof.; Kocaeli University, Faculty of Education
** Lecturer; Kocaeli University, School of Foreign Languages
*** Ass.; Kocaeli University, Faculty of Education
**** Ass.; Kocaeli University, Faculty of Education

SÖZ VARLIĞININ TEMEL DİL BECERİLERİNİN VE AKADEMİK DİSİPLİNLERİN KAZANIMINA OLAN ETKİLERİ

Süleyman Kaan YALÇIN*

Fatih ÖZEK**

Özet

İnsanlar, birbirileriyle ve dış dünyayla olan bütün iletişimlerini, dış dünyanın algılanmasını, anlamlandırılmasını ve aktarılmasını sağlayan sözcüklerle ve bu sözcüklerin şekillendirdiği dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinliklerinden oluşan temel dil becerileriyle yapmaktadırlar. Bu yönüyle insanlar, yaşam evrenlerindeki bütün düşünsel ve iletişimsel faaliyetlerini dış dünyanın ayrıştırılarak sembolleştirilmesini sağlayan sözcüklere borçludurlar. Çünkü sözcüklerin ve onların oluşturduğu yapıların bütünü anlamına gelen söz varlığı, insanlara algılama, düşünce oluşturma, anlama, anlamlandırma, yorumlama ve aktarma yetisi kazandırma sürecinde önemli bir etkendir.

Bu çalışmada, temel dil becerilerinin ve bu beceriler doğrultusunda geliştirilerek insanların yaşam evrenlerini şekillendiren akademik disiplinlerin söz varlığı ile olan ilişkisi konu edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dil, dil-düşünce ilişkisi, sözcük, söz varlığı, temel dil becerileri ve akademik disiplinler

Giriş

Dil, insanların yaşamlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak milletleşme çizgisine taşıyan, varlığın ve dış dünyanın algılanışını sağlayarak insanoğluna düşünce oluşturma, anlamlandırma ve anlamlandırdığı şeyleri de aktarma yeteneği kazandıran en etkili araçtır. Bu özellikleri bakımından dil, insanoğlunun vazgeçilmez unsurlarından biridir.

İnsan hayatında etkin role sahip unsurlardan biri olan dilin, vazgeçilmezliğinin temelinde, insanoğluna kendisini ve dış dünyayı ifade etmesinde yardımcı olan sözcükler yatmaktadır. Sözcük, "anlamı olan ses veya ses birliği" dir (TDK, 1998, 1264). Sözcükler, insanların dünyasında varlıkların sembolik göstergeleri olarak bulunurlar ve onların dış dünyayı içselleştirmelerine yardımcı olurlar. Varlıkların iç dünyaya aksettirilmesi anlamını taşıyan sembolleştirme eğilimi, dilin derin boyutunda yer etmiş olan sözcüklerle yapılır. Weisberger de "dil dünyayı söze dönüştürme olayıdır" (Aksan, 1990'dan aktaran: Kayaalp, 1998, 69) diyerek bunu kastetmektedir. Sözcükler her zaman varlıkları ve olayları soyutlamayı içerir. Sembol özelliği taşıyan sözcükler, "nesnelerin, kişilerin ve olayların kendileri değil, onları temsil eden soyut sembollerdir" (Zıllıoğlu, 1993'ten aktaran: Gökçe, 2001, 93). Yani varlıkların ve olay-

* Arş. Gör.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
** Arş. Gör.; Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

ların göstergeleridir. Gösterge ise, "Bir şeyin kendisi olmadığı halde onun yerine kullanılan herhangi bir şeydir" (Buran, 2002, 9). Bir başka ifadeyle "kendi dışında bir şey gösteren her türlü nesne, varlık ya da olgu: özel olarak dilsel bir gösterenle bir gösterilenin birleşmesinden doğan birim"dir (Vardar, 1998, 111).

Sözcükler, insan zihninin isteğe bağlı olarak ürettiği yapay göstergelerdir. İnsanoğlu bu yapay göstergeler sayesinde dış dünyanın ayrıştırılarak içselleştirilmesini, algılanmasını ve anlamlandırılmasını gerçekleştirebilmektedir. Wilson da (2002, 27) "Bu dünyaya ilk geldiğimizde hemen nesneleri ve nitelikleri algılayamayız. Tek tecrübe ettiğimiz şey, seslerin, renklerin, tatların, kokuların ve duyular yoluyla bize ulaşan diğer fenomenlerin muhteşem bir karmaşığıdır. Bu yüzden tecrübelerimizi bir düzene koymayı ve duyu izlenimlerimizi tatmin edici bir model içerisinde gruplara ayırmayı öğrenmemiz gerekir. En uygun gruplara ayırma şekillerinden birisi de dış dünyayı "şeylere" ve "niteliklere" bölmektir. Dünyanın böyle bir muameleye tabi tutulması ancak ve ancak sözcüklerde yansımasını bulur" diyerek sözcüklerin dış dünyanın ayrıştırılarak içselleştirilecek bir kavram hâline getirilmesindeki görevini vurgulamaktadır.

Dilin temel yapı taşlarını oluşturan bu yapay göstergeler (sözcükler), dış dünyanın algılanışını kolaylaştırmanın yanında insanların düşünme yetilerinin de yaratıcısı olmaktadır. İnsanlar bütün düşünme faaliyetlerini kavramlarla, yani dış dünyanın sembolik yansımaları olan sözcüklerle yapmaktadırlar. Sözcük olmadan insanın varlık alanında hiçbir şey yoktur. Çünkü sözcükler, varlıkları sınıflandırarak adlandıran ve onları varlık âlemine çıkaran dilsel yapılardır. Bu yönüyle "dil olmadan düşünce karanlıktadır" (Akarsu, 1998, 31) ve bu karanlığı aydınlatacak olan tek unsur da düşüncenin varlık sebebi olan dil ve o dile ait olan sözcüklerdir. Cündioğlu (1997, 189), varlıkların var olabilmeleri için sözcüklere muhtaç olduğunu, "sözcük olmadan varlık suskunluğa, sessizliğe, anlamsızlığa gömülürdü, hatta var olamazdı, çünkü varlığını ifade edemezdi" sözleriyle dile getirirken; Polat da (2001, 48-49), "dil dışı dünyada bulunduğu halde, dilde bulunmayan, dilselleştirilmemiş bir şey insan için yoktur, yani anlamlı değildir" der. Ayrıca Porzıg (1995, 155) de "Her dil ifadesi, realiteden bir parçayı, dış dünyadan bir olguyu kastetmek kudretine sahiptir ve bununla görevlidir. Dili dil yapan da zaten budur" diyerek sözcüklerin dış dünyayı adlandırmak ve sınıflandırmakla görevli olduklarını vurgular.

Luria ve Yadovich (1959) de sözcüklerin, dış dünyadaki tek nesneyi belirlemediğini, her sözcüğün farklı nesneler grubuyla ilgili bir yönün soyutlanışını üstlendiğini, başka bir deyişle yaşantıların örgütlenmiş bir ürünü olduğunu ve bu yüzden sözcüklerin zihinsel süreçlerde önemli bir rolü bulunduğunu belirterek (Luria ve Yadovich, 1959'dan aktaran: Özçelik, 1988, 8) insanların düşünme faaliyetlerini, sözcüklerin sınıflandırma ve adlandırma işlevleriyle yaptığını ve sözcüklerin zihinsel işlemlerin düzenleyicisi olduğunu bir kez daha vurgulamış olurlar.

İnsanlar sözcüklerin bu kavramlaştırma, ayrıştırma ve adlandırma özellikleri doğrultusunda dış dünyaya ait bütün yönelimlerini ifade edebilir ve kendi anlam evrenlerini kurabilirler. Tüm bu söylenenler düşüncelerin kavramlara, kavramların da sözcüklere dayandığını ve insanoğlunun düşünme faaliyetlerinin ve dolayısıyla anlamaya ve anlatmaya dayanan dilsel becerilerinin de sözcüklerle şekillendiğini göstermektedir. Bu da insanların anlama ve anlatma evrenlerinin, bir dilin söz varlığı içerisindeki sözcüklere vakıf olmakla doğru orantılı olduğunun bir göstergesidir.

Söz Varlığının Temel Dil Becerileri ve Akademik Disiplinler Üzerindeki Etki Alanı

İnsan hayatında dünyanın içselleştirilmesi, anlamlandırılması ve bu anlamlar doğrultusunda düşünceler üretilmesi ve aktarılması gibi önemli fonksiyonların gerçekleştirilmesini üstlenen sözcüklerin ve sözcük birliklerinin toplamı, bir dilin söz varlığını oluşturur. Bir dilin söz varlığı denince, sadece o dile ait olan veya olmayan sözcükleri değil, aynı zamanda o sözcüklerle oluşturulmuş olan atasözlerinin, deyimlerin, terimlerin, kalıplaşmış birtakım özdeyişlerin ve kalıp ifadelerin oluşturduğu bir bütün anlaşılmalıdır (Aksan, 1996: 7; Aksan, 2000, 13). Çünkü söz varlığı, bir toplumun kendi anlam evreni ve bakış açısı ekseninde yorumlayarak oluşturduğu bir bütünün adıdır. Yani söz varlığı, sadece bir dildeki seslerin birleşimiyle meydana gelen simgeler, kodlar ya da bir şeyin kendisi olmadığı halde onu karşılayan göstergeler, sözcükler olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyasının, maddî ve manevî kültürünün, dünyaya bakış açısının ve bu bakış açısı etrafında şekillenen yaşam tarzının yansıtıcısı olarak algılanmalıdır. (Aksan, 1996, 7). Bu yönüyle söz varlığı onu kullanan insanların düşünce dünyalarını, anlam evrenlerini ve dünyaya bakış açılarını belirleyen temel unsurlardan biridir. Bu durum, pirincin Japon dilindeki farklı kullanımlarını yansıtan " çiftçi 'ine' eker, bakkal 'okome' alır ve insanlar ise 'gohan' yer" (Condon, 2000, 77) örneğinde görüldüğü gibi, Danimarkalı bir dilbilimcinin Eskimoların ve karlı ülkelerdeki halkların dilinde, örneğin Grönland'da, "kar" kavramını anlatan üçyüzü aşkın sözcüğün yer aldığını bildirmesine rağmen, Arapların dilinde bu kavramın bir veya iki göstereninin oluşunda (Condon, 2000, 76-77) ve yine çok sıcak bir coğrafyada yaşayan Arapların dilinde "deve"nin ve uzun yıllar boyunca atlı-göçebe yaşam tarzı süren Türklerin dilinde de "at"ın adlandırılışında görülmektedir. Bu da söz varlığının insanların kavram alanlarını, düşünce dünyalarını, dünyaya bakış açılarını belirlediğinin ve belirlenen bu niteliklerin de onların anlama ve anlatma evrenlerini yani temel dil becerilerini şekillendirdiğinin bir göstergesidir.

İnsanoğlunun düşünme faaliyetlerinin sözcüklerle şekillendiği göz önünde bulundurulduğunda sözcüklerin fazlalığı kavram fazlalığına, kavram fazlalığı da zengin düşünce ufuklarına ışık tutacaktır. Zaten söz dağarcığı zenginliği idrak, duygu, düşünce ve kültür zenginliği demektir. Bu yüzden bir insan ne kadar çok sözcük biliyorsa, düşünce dünyası ve bu dünyaya olan bakış açısı o kadar zengin olacaktır (Kaplan, 1967'den aktaran: Karakuş, 2002, 231); buna karşılık söz dağarcığı az olan insanların düşünce dünyaları ve anlam evrenleri de kısıtlı olacaktır; çünkü bu insanlar dış dünyanın ayrıştırıcısı, birleştiricisi, anlamlandırıcısı ve aktarıcısı olan sözcüklerden mahrum olacaklardır. Bu olumsuz durum da onları sıkışmış ve kısır döngü haline gelmiş bir düşünce dünyasına itecektir. Öyle ki Humbold'un "Dil bir iç yaşantı, düşünce ve dünya kalıbıdır" (Dilaçar, 1978'den aktaran: Özdemir, 1983, 21) ve Witgenstein'in "Dilimin sınırları dünyanın sınırları demektir" (Özdemir, 1983, 20) ifadeleri insanların düşünce evrenlerinin dil ögeleriyle; yani söz dağarcığıyla sınırlı olduğunu yansıtmaktadır. Hengirmen de (1998, 76), "Afrika'daki bir köylü 500 kavram biliyorsa düşüncesi onunla sınırlı kalır." diyerek söz dağarcığıyla düşünce dünyası arasındaki ilişkiyi açıkça belirtir.

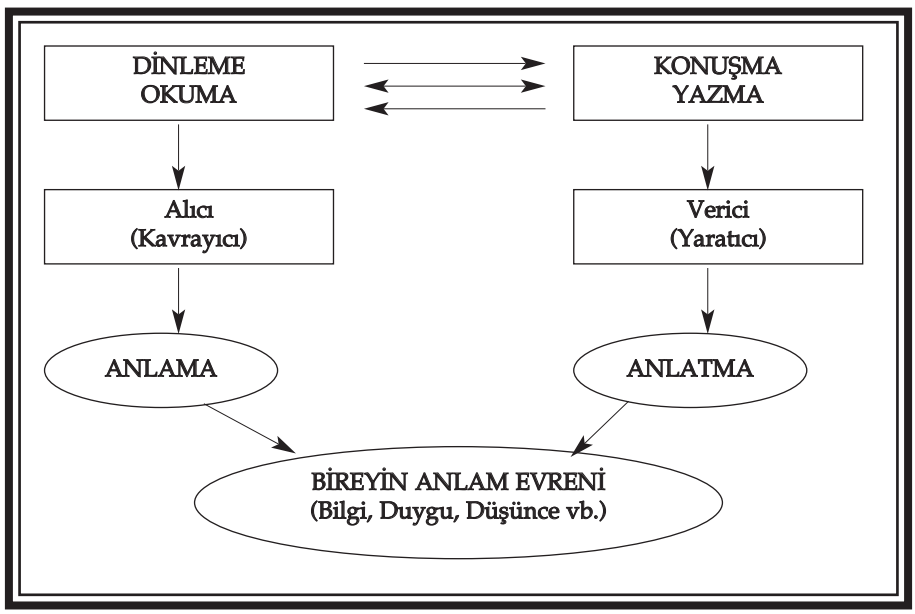
İnsanların düşünce dünyasını ve anlam evrenini şekillendiren sözcüklerin hepsini içeren söz dağarcığı, insan hayatında çok önemli bir konuma sahiptir. Çünkü insanlar en basit duygu, düşünce, istek ve hayallerinden tutun da en karmaşık ruh hallerinin ifadelerine kadar söz dağarcığından faydalanırlar. Bu yönüyle insanların iletişim kurabilmeleri, fikir üretebilmeleri ve bunları aktarabilmeleri için zengin bir söz dağarcığına sahip olmaları gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki, insanlar ancak

tanıdıkları kavramlar ve bildikleri sözcükler oranında düşünebilirler. Bu yüzden söz dağarcığının zenginliği aynı zamanda fikir, ruh, bilim, kültür ve sanat dünyasının da zenginliği demektir. Öyle ki, dildeki her sözcük, nesilleri ilmin, düşüncenin zirvesine çıkaracak olan bir merdiven basamağı gibidir ve bu basamağın sağlamlığı da nesillerin yükselmesinin garantisi olacaktır. Çünkü dil, ilmin ve kültürün temelini teşkil etmektedir ve dildeki her sözcük bu temelin bir yapı taşı gibidir. Bu yüzden bilim, kültür ve sanat alanlarında sağlam işler yapmak isteniyorsa, bu alanların temelini teşkil eden söz dağarcığının zenginliğine dikkat edilmelidir. Zaten kültür ve medeniyet tarihi incelendiği zaman bütün büyük medeniyetlerin ve kültürlerin zengin ve işlenmiş dillerin eserleri olduğu görülmektedir (Hacıeminoğlu, 1972, 14-17).

Bireylerin bilimde, kültürde, sanatta ve düşünsel alanlarda gelişimini sağlayan, söz dağarcığına bağlı olarak gelişen anlam evrenidir. Anlam evreni, bireylerin anlam ifade eden bilgi, duygu, düşünce vb. gibi unsurların yer aldığı bir alandır. Bu alan, bireylerin yaşantıları boyunca temel dil becerilerini (anlama ve anlatma) kullanarak oluşturmuş oldukları bir alandır. Bu alanın oluşumu ve gelişimi, düşüncenin oluşumu ve gelişimini yönlendiren kavram ve söz dağarcığı zenginliğine bağlıdır. Çünkü sözcüklerin yüzeysel (ses) ve derin yapısını (anlam) iyice sezmiş ve kavramış olan bireylerin anlama ve anlatma kabiliyetleri yükselmekte ve yükselen bu kabiliyet oranında da düşünce gelişmektedir.

Sever (2000, 24), bireylerin söz dağarcığıyla doğrudan ilgili olan ve temel dil becerileri doğrultusunda oluşan ve gelişen anlam evrenini şöyle bir şemayla göstermektedir:

Şekil 1: Dil Becerilerinin Oluşturduğu Anlam Evreni



Kaynak: Sever, Sedat. (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık. s: 24.

Sever'in belirtmiş olduğu temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi Türkçe öğretiminin genel amaçları arasında yer almaktadır. Dil becerileri, bireylerin gerek doğal ortamlarda (aile, çevre vs.) gerekse eğitim ve öğretim ortamlarında

kazanmış oldukları anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerini kapsar.

Anlama ve anlatma becerileri, birbirini bütünleyen bir ilişkiler ağı içinde edinilebilir. Bu bütünsel ilişkiler ağı içerisinde edinilen dil becerileri, bireylerin ana dillerindeki yeterliliğini belirler. Öyle ki, bireyler anlam evrenlerini bu ilişkiler zinciri içinde edinir ve onu anlama ve anlatma becerileri doğrultusunda geliştirirler (Sever, 2000: 24; Adalı, 1983, 31-32).

Anlama ve anlatma becerileri ise bireyin yaşam boyu kazanımını sürdürdüğü söz dağarcığının gelişimiyle paralellik gösterir. Çünkü bireyin anlama becerisine ait olan dinleme ve okuma yetileri sırasında birçok sözcük öğrenilir ve söz dağarcığına eklenir. Aynı zamanda söz dağarcığındaki mevcut sözcükler ve anlamlarsa dinleme ve okumanın sağlıklı bir şekilde yapılmasını ve anlamlandırmasını sağlar. Aynı şey anlatma becerisi için de geçerlidir. Birey anlatırken zihninde mevcut olan sözcük ve anlamları kullanarak aktarma yapar ve bu aktarma sırasında da konuşma ve yazma yeteneğini geliştirir. Bu yönüyle söz dağarcığı dil becerilerini, dil becerileri de söz dağarcığını geliştirir.

Göğüş, (1983, 41) "Dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir. Çocuk, ana dilini ailesi ve çevresinden, belli varlıkların adları, bunlarla ilgili eylemleri, nitelikleri gösteren sözcükleri tanıyarak, söyleyerek öğrenmeye başlar; bu bilgi ve becerisi, zihin gelişimi ile birlikte, okulda öğrendiği bilgilerden gelen sözcükler ve terimlerle artar. Öğrenimi, yaşantıları, düşünme yeteneği ilerledikçe gelişir" diyerek ana dilinin ve dil becerilerinin söz varlığı geliştiği sürece geliştiğini dile getirir.

Söz dağarcığı gelişiminin ana dilinin temelini oluşturan anlama ve anlatma becerisine olan ilk olumlu etkisi, o dili konuşan insanlara ortak bir söz varlığı sunmasıdır. Dil becerileri, insanlar arasında işlenerek gelişir. Dilin işlenebilmesi ise insanlar arasındaki anlaşmanın sağlamlığına dayanır. Eğer bir dili konuşanlar arasında anlaşmazlık varsa o dil gelişemez ve en sonunda ölür. Bu olaya, Babil hikâyesinde anlatılan anlaşmazlık olayı yani aynı sözcüklere dayanmayan bir dilin kullanım olayı örnek gösterilebilir (Eco, 1995, 22-23). Söz dağarcığı, konuşulduğu topluma temel bir söz varlığı sunarak o dili konuşan insanların hem anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerine hem de dile bağlı olan düşünsel alanlarda gelişmelerine katkıda bulunur. Söz dağarcığının anlama ve anlatma becerilerine olan diğer olumlu etkilerine değinilecek olunursa şunlar söylenilebilir:

Dil becerilerinin temel basamaklarından biri olan anlama, iki temel beceriden oluşur. Bunlardan ilki dinleme ikincisi ise okumadır. Anlama, yazının anlamını bulma, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi beyin teknolojisi oluşturacak zihinsel yetenekleri kapsamaktadır ve anlama becerisi anlamlandırmaya dayanmaktadır (Güneş, 2002, 12).

Anlamlandırma, bir şeye anlam vermektir. Bu da anlam verilecek olan iletinin içerisindeki bütün sözcüklerin anlaşılmasına bağlıdır. Eğer iletiler içerisindeki sözcükler bireylerin dimağında yer etmemişse o iletinin anlamlandırılması çok güçtür. Bu yönüyle çevredeki bütün uyaranların ve iletilerin algılanışının ve anlamlandırılışının temelinde söz dağarcığının zenginliği yatmaktadır. İnsanlar, kavramlarla ve dolayısıyla kavramlara ad olan kelimelerle düşünürler. Bir insanın kavram dünyası ve söz dağarcığı ne kadar geniş ve zengin olursa anlamlandırma kabiliyeti de o derece güçlü olur.

Bu söylenenlerden hareketle denilebilir ki, her ileti bir dil ürünüdür. Bu ürünlerin anlam evreninin anlaşılması ise dilin temel yapı taşları ve en küçük anlamlı birimleri olan sözcüklerin anlam evrenine hükmetmesiyle olur. Bu da bellekteki söz ve kavram dağarcığının zenginliğine bağlıdır. Bu hususta Çeçen (2002, 2), "okunan veya dinlenen bir metnin yahut dinlenen bir konuşmanın anlamlı parçalar olan sözcüklerden meydana geldiği bilinmektedir. Kusursuz bir anlama için metinde geçen sözcüğün bilinmesi, tek başına yeterli olmasa da 'olmazsa olmaz' bir temel parça niteliğindedir" diyerek anlama gücünün geliştirilmesi için söz dağarcığı zenginliğinin önemine değinir.

Anlama becerilerinin ilki dinlemedir. Dinleme, duyduğumuzu anlamak ve saklamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 2000, 9) biçiminde tanımlanmaktadır. Dinleme anlamlandırmaya dayalı bir beceridir ve anlamlandırma da gönderilen iletilerin içerisindeki sözcüklerin anlamını kavramaya dayanmaktadır. Bu yüzden sözcüklere hâkim olmak anlamlandırmayı artıracağı için anlama becerisine de katkıda bulunacaktır. Bu yönüyle söz dağarcığının zenginliği, anlama becerisinin ön koşullarından birini teşkil etmektedir. Ayrıca dinleme de söz dağarcığı üzerinde geliştirici etkiye sahiptir. Dinleme sırasında dış dünyadan alınan veriler de söz dağarcığına yeni sözcük ve kavramlar kazandırmakla kalmaz, mevcut olan sözcüklerin tekrarını da sağlayarak onların bellekten silinişini engeller. Bireylerin diğer insanlarla kurduğu iletişim süresinin % 42'sinin dinlemeye dayalı olduğu (Sever, 2000, 9) kabul edilirse bu etkinliğin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anlama becerilerinin ikincisi ise okumadır. Okuma, sözcüklerin, duyu organlarıyla algılanıp, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okumayı uzmanlar "Yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek" (Sever, 2000, 11) olarak tanımlamaktadırlar. Okuma da anlamlandırmaya dayalı bir etkinliktir. Bu etkinlik de dinleme gibi içerdiği iletilerin anlamlandırılmasıyla sağlıklı bir zemine oturtulabilir. Bunun için de iletilerdeki bütün sözcüklerin anlamının bilinmesi esastır. Bu yönüyle tıpkı dinleme gibi okuma da söz dağarcığı zenginliğine bağlıdır. Ayrıca okuma sırasında kazanılan sözcükler de söz varlığını geliştirir ve canlı tutar.

Anlatma becerileri de anlama becerileri gibi söz dağarcığı zenginliğine bağlıdır. Çünkü anlatma becerisinin temelinde anlamlı iletiler oluşturma ve bunları yine anlamlı bir şekilde aktarma esastır. Bütün bunların gerçekleşmesi de söz dağarcığının zenginliğine ve doğru bir şekilde kullanımına bağlıdır. Anlatma becerilerinin ve alışkanlıklarının kazandırılması, kazandırılmak istenen her türlü beceri ve alışkanlık gibi bir altyapı ister. Bunun içinse, konuyla ilgili bilgiyle donanmış olmanın yanında, yine başta konuyla ilgili olmak üzere yeterli sözcük dağarcığına ihtiyaç vardır. Zira, zengin kelime hazinesi serbestliği, ifadede doğruluk ve netliği sağlar (Casson, 2000'den aktaran: Çeçen, 2002, 3).

Anlatma becerilerinin ilkini konuşma oluşturur. Konuşma, duygu, düşünce, tasarım, istek ve hayallerin zihinde tasarlandıktan sonra başkalarına aktarılma işidir (Sever, 2000, 19). Konuşmanın temelinde de sözcükler yatmaktadır. Çünkü sözcükler zihinde tasarlanan düşüncelerin göstergeleridir ve düşünceler aktarım sürecine ancak göstergelerin sesletim özellikleriyle çıkarlar. Yani düşünceye hayat veren, sözcüklerdir. Bu da söz dağarcığı zenginliğinin düşünceyi aktarma yönünden ne kadar önemli olduğunu belirtir. Öyle ki, bazen insanlar düşüncelerinin karşılığı olan ifadeleri bulamazlar ve bu ifadeler yerine beden dilini, sessiz iletişim yöntemlerini veya "ıı, eee, aaa", "şey" vb. gibi ünlem ve kelimeleri kullanırlar. Ancak hiçbir yöntem, düşünceyi söz kadar iyi anlatamaz. Bireylerin bu duruma düşmelerinin temel sebebi de ana dilinin kullanım becerisinin zayıflığına ve onun geliştirici bir unsuru olan söz

dağarcığının fakirliğine bağlanabilir. Bu yüzden iletişim sıkıntılarından biri olan söz dağarcığı fakirliğinin bir an önce aşılması ve bütün duygu ve düşünceleri ifade edebilecek seviyeye getirilmesi gerekmektedir. Konuşmanın geliştirilmesinin söz dağarcığına bağlı olması gibi, söz dağarcığının gelişimi de konuşma becerisine dayalıdır. Çünkü konuşma sırasında sözcük deposundan sözcükler çıkarılarak kullanılır ve bu kullanım sözcüklerin aktif hâle gelişini sağlayarak söz dağarcığını geliştirir.

Anlatma becerisinin diğer alanı ise yazmadır. Yazma, düşüncelerin kâğıda yansıyan simgesel durumudur. Yani kavramların kâğıtlara yansıyan kısmıdır. Yazma da konuşma gibi bir aktarım kanalıdır ve insanların kendini ifade etme yollarından biridir. İnsanlar bu etkinliği gerçekleştirirken sözcüklerden ve sözcüklerin sembolik işaretleri olan harflerden faydalanırlar. Faydalanılacak olan sözcük ve kavram ne kadar çok olursa, yani söz dağarcığı ne kadar zengin olursa, anlatım o kadar güçlü ve sağlıklı olur. Ayrıca söz dağarcığı ile gelişen bir anlatım yolu olan yazının yanında, söz dağarcığı da bu anlatım yolunun kullanımıyla gelişmektedir. Çünkü tıpkı konuşmada olduğu gibi, yazmada da anlatım için seçilen sözcükler ileti dünyasına çıkarılarak işlevselleştirilmektedir. Yani bellekteki sözcük deposundan çıkarılan ve iletişim sürecindeki iletilerin oluşturulması aşamasında kullanılan sözcükler aktif hâle gelir. Bu da yazma etkinliğinin anlatım süresince söz dağarcığını geliştirmedeki rolünü gösterir.

Yukarıda dil becerilerinin gelişimi ile ilgili olarak söylenenler toparlanacak olursa şunlar söylenilebilir:

Anlama ve anlatma becerilerinde başarılı olunabilmesi için söz dağarcığının zenginliği şart olmaktadır. Çünkü insanlar kavramların sembolleri olan sözcüklerle düşünürler ve en basit ihtiyaçlarından en karmaşık duygularına kadar her şeyi sözcükler doğrultusunda aktarırlar ve bu yolla aktarılan ifadeleri de yine sözcükler yoluyla anlamlandırırlar. Ayrıca, söz dağarcığının zenginliği sayesinde gelişen dil becerileri aynı zamanda kendilerinin gelişim nedeni olan söz dağarcığını da beraberinde geliştirir. Bu da söz dağarcığı ile temel dil becerilerinin paralel bir çizgide geliştiğinin kanıtı olmaktadır.

Söz dağarcığının temel dil becerilerinin gelişimine olan olumlu katkıları temel dil becerileriyle şekillenen diğer bütün disiplinlerin gelişimine de etki edecektir. Yani söz dağarcığı bütün disiplinlerin oluşumunda ve gelişiminde başrol oynayan temel unsurlardan biridir. Çünkü hiçbir disiplin anlama ve anlatma becerilerinin dışında değildir. Bu noktada anadili hem bir amaç hem de bir araç niteliği taşır. Öyle ki, bütün bilim ve bilgi dallarına giden yollar anadilin toprağından geçer. Bu yüzden anadili tam gelişmemiş, yetkinleşmemiş bireyler, onu etkili bir öğrenme aracı olarak kullanamazlar (Özdemir, 1983, 23). Örneğin, söz dağarcığını yaşının gerektirdiği ölçüde geliştirememiş olan bir öğrencinin, derslerin konularına ilgi duyabilmesi, öğretmenlerin sınıfta anlattıklarını ve ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla derslerde başarılı olabilmesi imkânsızdır (Çeçen, 2002, 8).

Söz dağarcığının temel dil becerileri ve diğer disiplinler üzerindeki olumlu etkileri şu örneklerde açıkça görülmektedir:

Grandy'nin 1980 yılında 822 kişi üzerinde yapmış olduğu bir uygulama söz dağarcığı zenginliğinin okuma faktörüne olan etkisini 0,81'lik gibi yüksek bir korelasyonla göstermektedir (Grandy, 1980'den aktaran: Özçelik, 1988, 12). Bu alana yönelik bir başka örnek ise Bloom'a aittir. Bloom, yetenek testlerinin sözcük anlamı bölümlerinden elde edilen puanlarla ilkokuma başarısı arasında 0,43'lük bir korelasyon olduğunu savunmaktadır. Ayrıca Bloom, çok sayıda araştırmanın sonuçlarına dayanarak, "Birinci sınıfın okuma dersindeki başarısının en kararlı yordayıcılarından biri, çocuğun bu sınıftan önce (okul öncesinde) geliştirmiş olduğu söz dağarcığıdır (Bloom,

1976'dan aktaran: Özçelik, 1988, 12) sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Weiner ve Feldman, (1963), sayıları 54 ile 126 arasında değişen anaokulu öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, büyük ölçüde söz dağarcığına dayanan "Okuma Başarısını Yordama Testi" puanlarıyla "Gates İlkokuma Testi: Cümle Okuma" puanları arasında ortancası 0,74 olmak üzere 0,68 ile 0,78 aynı yordama testi puanlarıyla "Gates İlkokuma Testi: Paragraf Okuma" puanları arasında ise ortancası 0,77 olmak üzere 0,72 ile 0,81 arasında değişen korelasyonlar elde etmişlerdir. Bu son araştırıcılar, 126 kişilik anaokulu öğrencileri grubunda, yukarıda sözü edilen okuma başarısını yordama testinin söz dağarcığı bölümü puanlarıyla "Gates İlkokuma Testi: Okuma" puanları arasında 0,60, bu son testin "Paragraf Anlamı" puanları arasında ise 0,67'lik korelasyonlar bulmuşlardır.

Söz dağarcığı zenginliği ile sıkı bir ilişki gösteren temel dil becerileri ve özellikle okuduğunu anlama gücü, hem kendi içinde yüksek bir kararlılık hem de değişik alanlardaki akademik başarı ile yüksek bir ilişki göstermektedir. Bu hususla ilgili olarak edebiyat, fen ve matematik derslerindeki başarı etkisini yansıtan söz dağarcığına dayalı okuma testleri puanlarındaki yüksek korelasyon, bu alana yönelik bir ispat olarak kabul edebilir.

➢Okuduğunu anlama ile edebiyat dersi başarısı arasındaki ilişki:

"Flanagan'ın (1964) yaptığı ve 9. sınıftan 3915 erkek, 3557 kız, 12. sınıftan 3027 erkek, 3061 kız öğrenciyi kapsayan araştırmada, okuduğunu anlama ile edebiyat dersindeki başarı arasında, 9. sınıfta 0,69, 10. sınıfta 0,70, 11. sınıfta 0,69 ve 12. sınıfta 0,70'lik korelasyonlar elde edilmiştir. Thorndike'nin (1973) geniş ulusal örneklemeler üzerinde yaptığı araştırmada ise, okuma testi puanları ile edebiyat dersindeki başarı arasındaki ilişkinin değişik ülkeler için, 8. sınıfta ortancası 0,70 olmak üzere 0,60 ile 0,77 arasında, 12. sınıfta ise ortancası 0.56 olmak üzere 0,46 ile 0,69 arasında değiştiği görülmüştür. Thorndike'nin bu araştırmasında, ABD. ulusal örneklemlerinden 8. sınıf için bulunan 0,70 ve 12. sınıf için bulunan 0,69'luk korelasyonlar, Flanagan'ın az önce sözü edilen araştırmasında 9. sınıf için bulunan 0,69 ve 12. sınıf için bulunan 0,70'lik korelasyonların hemen hemen aynıdır ve bunlar, bu iki değişken arasında çok yüksek bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Flanagan, 1964 ve Thorndike, 1973'ten aktaran: Özçelik, 1988, 13).

➢Okuduğunu anlama ile fen dersi başarısı arasındaki ilişki:

"Science Research Associates" (1968) tarafından hazırlanan "Liseler İçin Yerleştirme Testi" el kitabında, 9. sınıftan 275 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada, okuma ve fen bilimleri başarısı arasında 0,55'lik bir korelasyon bulunduğu belirtilmektedir. Neale ve arkadaşları (1970), 6. ve 7. sınıflardan 155 öğrenci üzerinde yaptıkları bir çalışmada, okuma ile fen bilimleri başarısı arasında 0,75'lik bir korelasyon bulmuşlardır (Science Research Associates, 1968 ve Neale ve arkadaşları 1970'ten aktaran: Özçelik, 1988, 14).

➢Okuduğunu anlama ile aritmetik ve matematik dersi başarısı arasındaki ilişki:

"Iowa Temel Beceriler Testi" (ITBS) el kitabında (1956), 4. sınıftaki 437 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada, "ITBS: Temel Okuma Becerileri" puanlarıyla aritmetik başarısının ölçüleri olarak "ITBS: Aritmetik Kavramları" puanları arasında 0,68, "ITBS: Problem Çözme" puanları arasında 0,66 ve "ITBS: Aritmetik" toplam puanları arasında 0,72'lik korelasyonlar olduğu ve bu ilişkilerin, 7. sınıftaki 464 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada aynı sıra ile 0,70, 0,61 ve yine 0,72 bulunduğu belirtilmektedir. "Metropolitan Okuma" ve "Metropolitan Aritmetik" testlerini kullanarak yaptığı bir araştırmada Payne (1963), okuma ve aritmetik başarısı arasında, 1. sınıf için 0,51 ve 0,60, 2. sınıf için 0,66 ve 0,72, 3. sınıf için 0,58 ve 0,73, 5. sınıf için 0,67 ve 0,71 değerlerinde korelasyonlar bulmuştur (ITBS, 1956 ve Payne, 1963'ten aktaran: Özçelik, 1988, 14–15).

Sonuç

Birçok araştırmacı dilin ve dili oluşturan unsurlardan biri olan söz varlığının, öğrenmenin önkoşullarından biri olduğunu savunmaktadır. Buraya kadar ele alınan araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı üzere söz dağarcığı temel dil becerilerini, temel dil becerileri de diğer disiplinlerin gelişimini tetiklemektedir. Bu da söz varlığının zenginliğiyle temel dil becerilerinin ve buna bağlı olarak gelişen diğer disiplinlerin gelişiminin birbiriyle paralellik gösterdiğini ve bu paralelliğin de eğitim ve öğretim açısından göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bu durum, temel dil becerilerinin ve diğer disiplinlerin plânlı bir şekilde kazandırıldığı eğitim ve öğretim sürecinde, söz dağarcığı gelişiminin üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğunu da gözler önüne sermektedir.

Kaynakça

Adalı, Oya. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. **Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı).** (379-380): 31-35.

Akarsu, Bedia. (1998). **Dil-Kültür Bağlantısı.** İstanbul: İnkılâp Yayınları.

Aksan, Doğan. (1996). **Türkçenin Sözvarlığı**. Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, Doğan. (2000). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Buran, Ahmet. (2002). **Dil ve Edebiyat.** Elazığ: Bizim Külliye Dergisi. (12): 8-10.

Condon, John C. (2000). **Kelimelerin Büyülü Dünyası**. (Çev: Murat Çiftkaya). İstanbul: İnsan Yayınları.

Cündioğlu, Dücane. (1997). **Anlamın Buharlaşması ve Kur'an.** İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Çeçen, Mehmet Akif. (2002). **İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi**. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayımlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.

Eco, Umberto. (1995). **Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayışı.** (Çev: Kemal Atakay).İstanbul: AFA Yayıncılık.

Göğüş, Beşir. (1983). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği.**Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı).** (379-380): 40-48.

Gökçe, Orhan. (2001). **İletişim Bilimine Giriş.** Ankara: Turhan Kitabevi

Güneş, Firdevs. (2002). Okuma-Yazma Becerilerini Geliştirme. **Çoluk Çocuk Dergisi**. (18): 12-13.

Hacıeminoğlu, Necmettin. (1972). **Türkçenin Karanlık Günleri**. İstanbul: İrfan Yayınevi.

Hengirmen, Mehmet. (1998). Almanya, Fransa ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyumu'nun Değerlendirilmesi. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**: 75-77. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.

Karakuş, İdris. (2002). **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Kayaalp, İsa. (1998). **İletişim ve Dil.** Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Özçelik, Durmuş Ali. (1988). **3. - 11. Sınıf (9 – 17 Yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özdemir, Emin.(1983). Anadili Öğretimi.**Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)**.(379-380):18-30.

Polat, Yusuf. (2001). Türkçenin Gücü. **www. dilimiz.gen.tr** (13.08.2003).

Porzıg, Walter. (1995). **Dil Denen Mucize.** (Çev. Vural Ülkü). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Sever, Sedat. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (1998). **Türkçe Sözlük.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vardar, Berke. (1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Wilson, John. (2002). **Dil, Anlam ve Doğruluk.** (Çev: Emiroğlu, İ. ve Tüzer, A.). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

EFFECTS OF VOCABULARY ON ACQUARING BASIC LANGUAGE SKILLS AND ACADEMIC DISCIPLINES

Süleyman Kaan YALÇIN*

Fatih ÖZEK*

Abstract

People communicate with each other and outside world by means of words that provide the outside world's being perceived, made meaningful and transferred and basic language skills consisting of the activities like listening, speaking, reading and writing which are shoped by these words, with this side of them, people owe their all ideal and comunicative activites in their life environment to the words that make the outside world be symbolized by being dissociated. Because vocabulary, which means the whole words and structures formed by these words, is an important factor while making the people get the ability to perceive, form thougts, understand, make meaningful, comment on and transfer.

In this study, the relationship of the academic disciplines that shope the life environment of people and which are developed in the direction of the basic language skills with vocabulary is discussed.

Key Words: Language, language – thought relationship, word, vocabulary, basic language skills and academic disciplines

* Ass.; Fırat University Faculty of Education
** Ass.; Fırat University Faculty of Science-Literature

AMASYA'DAKİ İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN 'İmla Kurallarını Kullanma Düzeyleri' ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Yavuz BAYRAM*

Avni ERDEMİR*

Özet

Bu makale, Amasya'da ilköğretimin ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin imla seviyeleri üzerine hazırlanmıştır. Çalışmada Amasya merkezinde bulunan 15 ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıfında okuyan ve rastgele seçilen 450 öğrenciyi kapsayan bir istatistik çalışmasıyla elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu veriler, makalede ayrıntılı biçimde, tablolar ve grafikler hâlinde sunulmuştur.

Makalede öğrencilerin seviyelerinin gözlemlendiği imla kuralları; "büyük harf kullanımı, düzeltme (inceltme, uzatma) işaretinin kullanımı, ünsüz uyumu, ki ve de bağlaçlarının yazımı, soru ekinin ve bazı özel kelimelerin imlası"dır. Elde edilen veriler; araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel ağırlıklı başarı ortalamasının % 68.33 olduğunu göstermektedir. Yazılı anlatım açısından imla kurallarının önemi ve işlevleri göz önünde tutulduğunda, bu verilerin önemli bir probleme işaret ettiği açıktır: Amasya'da ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin imla seviyeleri beklenen düzeyin altındadır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, imla, dil kullanımı, eğitimde dil

Giriş

Bilindiği gibi istatistikte ana kütleden (evren) örneklem çıkarmak ve elde edilen verileri açıklamak şeklinde iki temel amaç vardır (Aslantürk, 1995). Bununla bağlantılı olarak bu çalışmada, Amasya ili belediye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin imla kurallarını ne ölçüde doğru kullandıklarının ölçülmesi amaçlanmıştır.

Amaç

Dil, insan ve toplum hayatında önemli bir yere sahiptir. Çünkü "Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü, dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktarılarak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir." (Aksan, 1995,13).

Bir dilin varlığında ve bu varlığını sürdürmesinde yazılı unsurların önemli işlevleri vardır. Konusu ve türü ne olursa olsun yazılı unsurlar, bir dil için en dikkate değer kanıtlar ve belgeler niteliğindedir. Genel anlamda dilin olduğu gibi yazılı anlatımın da kendine özgü kuralları vardır. Bu kuralların önemli bir bölümünü de imla

* Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

oluşturmaktadır. Kısa bir tanımlamayla "Bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimine yazım (imla) denir (Kavcar, 2002, 50).

Yazılı anlatımda, kelimelerin belirlenen kurallara uygun biçimde imlası, hem yazar hem de okur açısından önemlidir. Yazar açısından önemlidir; çünkü zihnindekini doğru ve eksiksiz biçimde yazıya aktarabilmesi, ilgili kurallara bağlılığıyla birebir ilişkilidir. İmla, okur açısından da önemlidir; çünkü metni doğru biçimde algılayabilmesi ve anlamlandırabilmesi, yine ilgili kurallara bağlılıkla yakından ilişkilidir. Nitekim "Doğru yazma, doğru okumayı ve doğru anlamlandırmayı sağlar. İmlanın düzgünlüğü aydın olmanın bir göstergesidir." (Akalın vd., 2001, 219).

"Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel becerilerin kazandırılması görevi, anadilini temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir." (Sever, 2004, 300). Bu görevle bağlantılı olarak ilköğretim okulları Türkçe öğretim programının özel amaçları arasında imla ile ilgili olarak 'dilbilgisi' başlığı altında aşağıdaki dört madde dikkat çekmektedir:

1. Kelime dağarcığını düzeye uygun olarak zenginleştirebilme
2. Ünlü ve ünsüzlerle ilgili kuralları uygulayabilme
3. Cümle ve kelime bilgisini geliştirebilme
4. Sınıf düzeyinin gerektirdiği yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme beceri ve alışkanlıklarını kazandırmak (Demirel, 2000, 18).

Diğer yandan imla kurallarına ilköğretimin ilk sınıfından son sınıfına kadar Türkçe müfredatında[1] da ağırlıklı biçimde yer verilmiştir (Vural, 2000, 45-106). "İlköğretim programına göre imla çalışmaları Dilbilgisi çalışmaları altında verilmektedir. İmla çalışmalarıyla, öğrenciler, 'kullandıkları kelimelerin doğru yazılışlarını ve belli başlı imla kurallarını kavrar ve doğru yazma alışkanlığını kazanırlar." (Öz, 2003, 268).

İmla kurallarının önemi, başta Türkçe müfredatı olmak üzere her aşamada ve her ortamda vurgulanmışsa da uygulamada ve sonuçta, varılan nokta hiç de iç açıcı değildir. Dahası bu anlamda öğrencilerin seviyelerini belirlemeye yönelik yeterli sayıda istatistiksel çalışma da yapılmamıştır. Bu anlamda Sever tarafından hazırlanan Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme adlı çalışma önemli ve dikkat çekicidir (Sever, 2004). Bununla birlikte ilgili çalışmalar bugün için daha çok imla, noktalama ve anlatım bozukluklarına yönelik genel izlenim ve gözlemlere dayanılarak hazırlanmıştır. Bu makale ise daha çok sayısal veriler yoluyla, bir tespit yapmaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

Kapsam

Çalışmada ilgili öğrencilerin seviyeleri açısından gözlemlenen imla kuralları, gözlem sayıları ve üzerinde gözlem yapılan dikte metni, aşağıdaki tabloların ilkinde verilmiştir (Bkz. Tablo 1). İkinci tabloda ise çalışma kapsamına dahil ilköğretim okulları, sınıflar ve deneklerle ilgili veriler gösterilmiştir. Bu veriler, aynı zamanda çalışmanın örneklemini de oluşturmaktadır. Örneklemin evreni temsil yeteneğini yüksek tutmak amacıyla Amasya ili şehir merkezinde bulunan ilköğretim okullarının tamamının kapsama dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca homojen biçimde her okulun 6., 7. ve 8. sınıfında okuyan öğrenciler arasından rastgele 10'ar öğrenci seçilmiştir. Böylece örneklem grubu, her sınıftan 10, her okuldan 30 olmak üzere toplamda 450'ye ulaşmıştır.

[1] Söz konusu müfredat programı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 22.9.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır.

Tablo 1: Gözlem (Dikte) Metni ve Gözlemlenen İmla Kuralları

Metin	İmla Kuralları	Gözlem Sayısı
YAZ TATİLİ Ayşe Nine, Hasan'ın eline küçük, eski, topraktan yapılmış bir testi tutuşturuverdi. Sonra, "Haydi evlâdım! Gümüşlü Camisi'nin çeşmesinden doldur da gel." dedi. Hasan bugün çok neşeliydi. Yarın Bayburt'a, ağabeyinin yanına gidecek. Hasan'ın ağabeyi bir ilköğretim okulunda Türkçe öğretmeni. Hasan da onun gibi öğretmen olmak istiyor. 16 Ağustos'a kadar orada kalacak. Birkaç gündür öyle heyecanlı ki, ne yapacağını bilemiyor. Gökçeli'deki arkadaşlarını, onlarla oynadıkları oyunları ve meyve ağaçlarını bir türlü aklından çıkaramıyor. Orada yalnız gezip eğlenmeyecek; fırsat buldukça okulun kütüphanesindeki kitaplardan da okuyacak. Hasan, bu yıl da geçen yılki gibi kârlı bir yaz tatili geçireceğini umuyor. Hasan'ın yerinde olsaydınız sevinmez miydiniz?	1. Büyük Harf 2. Düzeltme (İnceltme, Uzatma) 3. Ünsüz Benzeşmesi 4. 'Ki' Bağlacı 5. 'De' Bağlacı 6. Soru Eki 7. Kelime İmlası	21 2 5 1 4 1 10 **44**

Tablo 2: Araştırmanın Kapsamı (Örneklem)

Okullar (Alfabetik Sırayla)	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam
Abdurrahman Kâmil İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Akşemsettin İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Atatürk İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Bahçeleriçi İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Gazi İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Hürriyet İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Mehmet Varinli İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Plevne İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Serdar Zeren İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Yavuz Selim İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Vali Hüseyin Poroy İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Yeşilırmak İlköğretim Okulu	10	10	10	30
75.Yıl İMKB Bayezid İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Ziya Paşa İlköğretim Okulu	10	10	10	30
Toplam	**150**	**150**	**150**	**450**

Yöntem

Çalışmada ilk olarak ilgili kaynakça ve araç gereçler düzenlenmiş; uygulanacak yöntemler ve izlenecek aşamalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda imla kurallarıy-

la ilgili eksikliklerin belirlenmesi aşamasında kullanılmak üzere bir dikte metninin hazırlanması ve örneklemi oluşturan denekler üzerinde uygulanması kararlaştırılmıştır. Dikte metninin oluşturulmasında, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 2098 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan Türkçe müfredat programı, Türk Dil Kurumunca hazırlanan İmla Kılavuzu (TDK, 2000), Türkçe ve yazılı anlatım üzerine hazırlanmış kaynaklar göz önünde bulundurulmuştur (Akalın vd., 2001; Akbayır, 2002; Aksan, 2000; Aktaş, 2001; Kavcar, 2002; Korkmaz, 2003). Dikte metni üzerinde gözlemlenen imla kurallarının belirlenmesinde de aynı kaynaklardan yararlanılmıştır. Bunlarla ilgili istatistiksel verilerin tespit edilmesinde, ilgili çetelelerin oluşturulmasında, bunların sınıflandırılmasında ve aritmetik ortalama, ağırlıklı ortalama, en yüksek ve en düşük değer gibi verilerin düzenlenmesinde, çoğunluğu sosyal bilimler için hazırlanmış olan istatistik kaynakları kullanılmıştır (Arıkan, 2000; Arlı, 2001; Karasar, 2000; Köklü, 2000; Turgut, 1977).

Bulgular ve Yorumlar

Yaptığımız tarama çalışması sonunda ilköğretim öğrencilerinin imla düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir bilimsel makale ya da kaynak edinebileceğimiz bir kitap tespit edemedik. Dolayısıyla elde edilen sonuçları karşılaştırma imkânı da bulamadık. Bununla birlikte ilköğretim öğrencileri üzerinde Türkçe dersi müfredatıyla ilgili olarak yapılan birkaç çalışma dikkatimizi çekmiştir. (Calp, 2001; Turan, 2002; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; Şengül ve Yalçın, 2004; Balyemez, 2004; Erdemir ve Bayram, 2004).

1. Büyük Harf Kullanımı

Öğrencilerin büyük harf kullanımıyla ilgili istatistiksel verilere ve bu verilerin değerlendirmesine başlamadan önce, büyük harfle ilgili gözlemlenen kuralların hatırlanmasında yarar vardır. Bu anlamda TDK tarafından hazırlanan İmla Kılavuzu'ndaki bilgiler esas alınmıştır. Buna göre araştırmada büyük harflerin kullanımıyla ilgili aşağıdaki hususlar gözlemlenmiştir (TDK, 2000):

1. Başlıklarda her kelimenin ilk harfi büyük yazılır.
2. Özel isimler (insan adları, yer adları, dil adları) büyük harfle başlar.
3. Özel isimlerle ilgili unvanlar, akrabalık ifade etmiyorlarsa, büyük harfle başlar.
4. Cümlenin ilk harfi büyük yazılır.
5. Bir cümle içinde geçse bile, alıntı cümlelerin ilk harfi de büyük yazılır.
6. Tarihlerde, özel bir günü belirtiyorlarsa, ay ve gün adları büyük harfle yazılır.

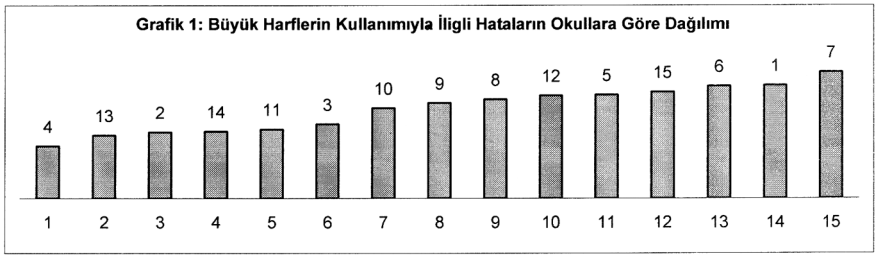
Araştırma kapsamına dahil edilen öğrencilerin büyük harfleri yanlış kullanmalarına ilişkin sayısal veriler, aşağıdaki tabloda, sınıflar ve okullar açısından, karşılaştırmalı olarak verilmiş ve bu veriler, ayrıca sıralamalı olarak, bir grafik hâlinde sunulmuştur.[2] Bu verilerle hazırlanan grafik ise verilerin okullar açısından karşılaştırılmasına dayanmaktadır:

---

[1] Tablolardaki ilk sütun, sınıfları; GS harfleri, gözlem sayısını; AO, aritmetik ortalamaları; AğO, Ağırlıklı ortalamaları; T, toplamı; ilk satırda yer alan 1'den 15'e kadarki sayılar, okulları; koyu gölgelendirilmiş zemin içinde beyaz karakterli rakamlar, en yüksek değeri; açık gölgeli zemindeki siyah rakamlar, en düşük değeri ifade etmektedir. Aynı şekilde grafiklerde değer çubuğunun (sütun) üzerindeki rakam, okullara tarafımızdan rastgele verilmiş numarayı, alttaki rakam ise okulların hatalar açısından sıralamasını (azdan çoğa) vermektedir.

Tablo 3: "Büyük Harf" Kullanımıyla İlgili Hataların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı (Aritmetik Ortalamalar)

	GS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	AO
6	210	5.8	4.4	3.7	2.0	3.2	5.0	7.1	5.0	3.9	4.8	0.8	4.5	2.4	3.5	6.1	**4.15**
7	210	4.1	1.9	3.5	3.6	5.4	4.1	6.2	3.4	4.2	2.8	3.6	5.0	3.3	3.0	4.0	**3.87**
8	210	5.5	2.7	2.9	1.5	5.5	6.2	3.9	5.1	4.9	4.7	4.0	4.5	2.9	2.6	4.4	**4.09**
AO	**630**	**5.1**	**3.0**	**3.3**	**2.3**	**4.7**	**5.1**	**5.7**	**4.5**	**4.3**	**4.1**	**3.1**	**4.6**	**2.8**	**3.0**	**4.8**	**4.04**



Yukarıdaki tablo ve grafikten anlaşıldığına göre;

1. 6. sınıflarda en çok hata, 7.1 ortalamaya sahip olan 7 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 2.0 ortalamaya sahip 4 numaralı okul öğrencilerine aittir. 6.sınıfların hata genel ortalaması ise 4.15'tir. Yani 6. sınıfta okuyan her bir öğrenci dikte ettirilen metinde ortalama 4 kez büyük harflerin kullanımıyla ilgili bir hataya düşmüştür. Bu değerle, % 18.75 oranında başarısızlık anlamına gelmektedir.

2. 7. sınıflarda en çok hata, 6.2 ortalamaya sahip olan 7 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 1.9 ortalamaya sahip 2 numaralı okul öğrencilerine aittir. 7. sınıfların genel ortalaması ise 3.87'dir (% 18.44).

3. 8. sınıflarda en çok hata, 6.2 ortalamaya sahip olan 6 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 1.5 ortalamaya sahip 4 numaralı okul öğrencilerine aittir. 8. sınıfların genel ortalaması ise 4.09'dur (% 19.46).

4. Veriler sınıflar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 6. sınıflara; en düşük hata ortalamasının ise 7. sınıflara ait olduğu görülmektedir.

5. Veriler okullar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 5.7 ile 7 numaralı okul öğrencilerine; en düşük hata ortalamasının 2.3 ile 4 numaralı okul öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Genel hata ortalaması ise 4.04'tür (% 19.22).

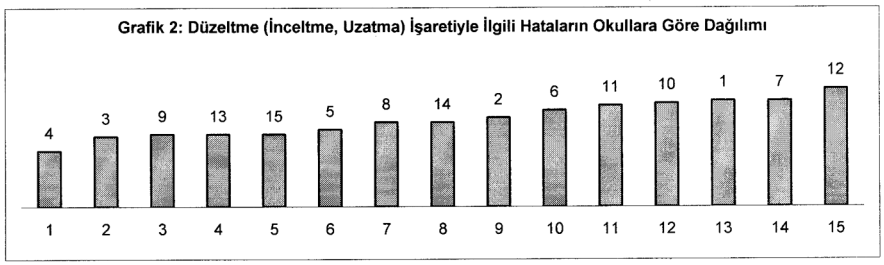
Şu hâlde, dikte ettirilen metinde toplam 21 yerde büyük harf kullanılması gerektiği, buna karşılık öğrencilerin hata ortalamasının 4.00 olduğu dikkate alındığında, öğrencilerin 21 sınamanın 17'sinde başarılı 4'ünde başarısız oldukları görülmektedir. Bu değerler, % 80.78'lik başarıya karşılık % 19.22'lik başarısızlığı ifade etmektedir.

2. Düzeltme (İnceltme, Uzatma) İşaretinin Kullanımı

TDK İmla Kılavuzu dikkate alındığında, metinde iki kelimede düzeltme (inceltme, uzatma) işaretinin kullanılması gerekmektedir. Bu iki kelime, "evlâdım" ve "kârlı"dır. Yapılan dikte çalışmasıyla ilgili istatistiksel değerlendirmelerde düzeltme (inceltme, uzatma) işaretinin yanlış kullanımıyla ilgili olarak tespit edilen veriler aşağıda gösterilmiştir (TDK, 2000):

Tablo 4: "Düzeltme(İnceltme)"Kullanımıyla İlgili Hataların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı
Öğrenci Başına Düşen Hata Sayısı (Aritmetik Ortalamalar)

	GS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	AO
6	20	1.8	1.3	0.9	0.3	1.2	1.5	1.7	1.2	0.7	1.6	1.4	1.5	0.3	1.3	1.5	**1.2**
7	20	1.0	1.1	1.0	1.2	0.6	1.0	1.4	1.3	1.3	1.4	1.5	1.4	1.2	1.1	0.2	**1.1**
8	20	1.6	1.3	1.0	0.8	1.4	1.5	1.3	1.0	1.0	1.3	1.3	2.0	1.5	1.1	1.3	**1.3**
AO	**60**	**1.5**	**1.2**	**1.0**	**0.8**	**1.0**	**1.3**	**1.5**	**1.2**	**1.0**	**1.4**	**1.4**	1.6	**1.0**	**1.2**	**1.0**	**1.2**



Yukarıdaki tabloyla grafikten anlaşıldığına göre;

1. 6. sınıflarda en çok hata, 1.8 ortalamaya sahip olan 1 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 0.3 ortalamaya sahip 4 ve 13 numaralı okul öğrencilerine aittir. 6.sınıfların genel ortalaması ise 1.2'dir.

2. 7. sınıflarda en çok hata, 1.5 ortalamaya sahip olan 11 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 0.2 ortalamaya sahip 15 numaralı okul öğrencilerine aittir. 7. sınıfların genel ortalaması ise 1.1'dir.

3. 8. sınıflarda en çok hata, 2.0 ortalamaya sahip olan 12 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 0.8 ortalamaya sahip 4 numaralı okul öğrencilerine aittir. 7. sınıfların genel ortalaması ise 1.3'tür.

4. Veriler sınıflar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 8. sınıflara; en düşük hata ortalamasının ise 7. sınıflara ait olduğu görülmektedir.

5. Veriler okullar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 1.6 ile 12 numaralı okul öğrencilerine; en düşük hata ortalamasının 0.8 ile 4 numaralı okul öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Genel hata ortalaması ise 1.2'dir.

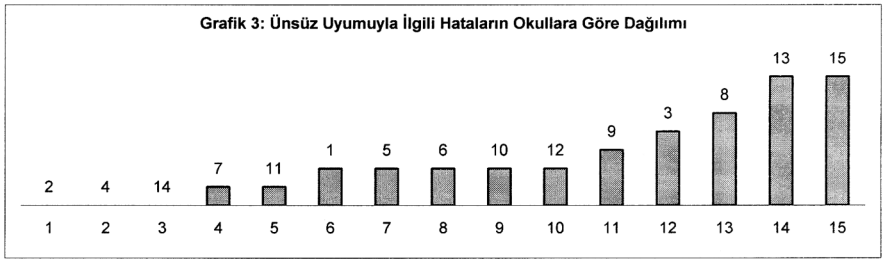
Şu hâlde, dikte ettirilen metinde 2 yerde düzeltme (inceltme, uzatma) işaretinin kullanılması gerektiği, buna karşılık öğrencilerin hata ortalamasının 1.2 olduğu dikkate alındığında, başarısızlık oranının % 60.33, başarı oranının % 39.67 olduğu anlaşılmaktadır.

3. Ünsüz Uyumu

Ünsüz uyumu (Alm. *Konsonantenharmonie, Konsonantengesetz;* Fr. *Harmonie consonantique;* İng. *Consonant harmony):* Kelimelerin eklerle genişletilmesi sırasında veya yan yana gelen hecelerde tonlu ünsüzlerden ve ünlülerden sonra tonlu, tonsuz ünsüzlerden sonra genellikle tonsuz ünsüzlerin gelmesi temeline dayanan uyum: *atkı (>at-kı), avcı (<av-cı), avdan (<av-dan), sargı (<sar-gı), sucu (<su-cu), sudan (<su-dan), geçti (<geç-ti), yaprak (<yap-rak<*ET. *yapur-gak), süzgeç (<süz-geç) vb* (Korkmaz, 2003, 232). Bu bilgi ışığında, metinde 5 ayrı kelimedeki ünsüz benzeşmesi gözlenmiştir. Bu kelimeler şunlardır: topraktan, tutuşturuverdi, Türkçe, Ağustos, buldukça. Dikte metnindeki ünsüz benzeşmesiyle ilgili hataların sınıflara ve okullara göre dağılımını gösteren sayısal veriler aşağıdaki tablo ve grafikte karşılaştırmalı olarak verilmiştir:

Tablo 5: "Ünsüz Uyumu"yle İlgili Hataların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı
Öğrenci Başına Düşen Hata Sayısı (Aritmetik Ortalamalar)

	GS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	AO
6	50			0.3		0.1			0.4	0.2	0.1	0.1	0.1	0.3			**0.10**
7	50	0.2		0.1			0.1	0.1	0.1	0.1	0.1		0.1	0.4			**0.08**
8	50					0.1	0.1									0.7	**0.06**
AO	**150**	**0.06**	**0.00**	**0.13**	**0.00**	**0.06**	**0.06**	**0.03**	**0.16**	**0.16**	**0.06**	**0.03**	**0.06**	0.23	**0.00**	0.23	**0.08**



Yukarıdaki tablo ile grafikten anlaşıldığına göre;

1. 6. sınıflarda en çok hata, 0.4 ortalamaya sahip olan 8 numaralı okul öğrencilerine ait iken 1, 2, 4, 6, 7, 14 ve 15 numaralı okula öğrencilerinde bu hataya hiç rastlanmamıştır. 6. sınıfların genel ortalaması 0.10'dur.

2. 7. sınıflarda en çok hata, 0.4 ortalamaya sahip olan 13 numaralı okul öğrencilerine ait iken 2, 4, 5, 11, 14 ve 15 numaralı okula öğrencilerinde bu hataya hiç rastlanmamıştır. 7. sınıfların genel ortalaması 0.08'dir.

3. 8. sınıflarda en çok hata, 0.7 ortalamaya sahip olan 15 numaralı okul öğrencilerine ait iken 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14 numaralı okula öğrencilerinde bu hataya hiç rastlanmamıştır. 6. sınıfların genel ortalaması 0.06'dır.

4. Veriler sınıflar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 6. sınıflara; en düşük hata ortalamasının ise 8. sınıflara ait olduğu görülmektedir.

5. Veriler okullar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 0.23 ile 13 ve 15 numaralı okul öğrencilerine ait olduğu; 2, 4 ve 14 numaralı okul öğrencilerinde ise bu hataya hiç rastlanmadığı görülmektedir. Genel hata ortalaması ise 0.08'dir.

Şu hâlde, dikte ettirilen metinde 5 ayrı kelimede ünsüz uyumu gözlemlendiği, buna karşılık öğrencilerin hata ortalamasının 0.08 olduğu dikkate alındığında, başarısızlık oranının % 1.69, başarı oranının % 98.31 olduğu anlaşılmaktadır.

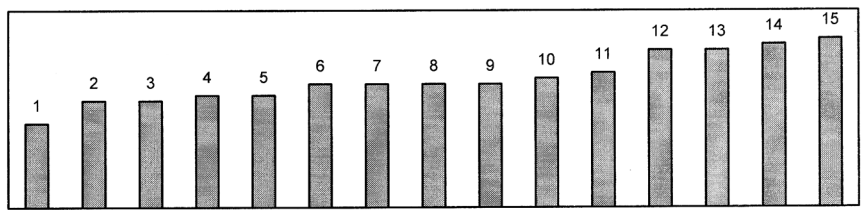
4. "Ki" Bağlacının Kullanımı

Ki bağlacı (Alm. *relativprononmen;* Fr. *pronom relatif;* İng. *relative pronoun) ki*'li birleşik cümlelerde ana cümleyi yardımcı cümleye bağlayan ve dilimize Farsçadan geçmiş olan *ki* nispet zamiri: *Biliyorum ki yapılan işler hakkında size bilgi verilecektir. Öyle bir ev almış ki görülmeye değer. Öyle yorulmuş ki yemek bile yiyemedi. Bize öyle bir oyun oynadı ki sorma* vb (Korkmaz, 2003, 147-148). Bu bilgiye göre metinde yalnızca bir tane ki bağlacı bulunduğu görülmektedir. Dikte metnindeki "ki" bağlacıyla ilgili hataların sınıflara ve okullara göre dağılımını gösteren sayısal veriler, aşağıdaki tablo ve grafikte verilmiştir:

Tablo 6: "Ki" Bağlacıyla İlgili Hataların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı
Öğrenci Başına Düşen Hata Sayısı (Aritmetik Ortalamalar)

	GS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	AO
6	10	0.9	0.6	0.4	1.1	1.3	1.2	0.7	1.2	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.7	0.4	**0.9**
7	10	0.4	1.0	1.0	0.8	0.6	0.3	0.5	0.5	0.5	1.0	0.2	1.0	0.9	0.6	1.0	**0.7**
8	10	0.6	0.7	1.0	0.1	0.9	0.4	1.0	0.5	0.1	1.0	1.7	0.3	1.2	0.7	0.8	**0.7**
AO	**30**	**0.6**	**0.8**	**0.8**	**0.7**	**0.9**	**0.6**	**0.7**	**0.7**	**0.5**	**1.0**	**0.9**	**0.7**	1.0	**0.7**	**0.7**	**0.7**

Grafik 4: "Ki" Bağlacı ile İlgili Hataların Okullara Göre Dağılımı



Yukarıdaki tablo ile grafikten anlaşıldığına göre;

1. 6. sınıflarda en çok hata, 1.3 ortalamaya sahip olan 5 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 0.4 ortalamaya sahip 3 ve 15 numaralı okul öğrencilerine aittir. 6. sınıfların genel ortalaması ise 0.9'dur.

2. 7. sınıflarda en çok hata, 1.0 ortalamaya sahip olan 2, 3, 10, 12 ve 15 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 0.2 ortalamaya sahip 11 numaralı okul öğrencilerine aittir. 7. sınıfların genel ortalaması ise 0.7'dir.

3. 8. sınıflarda en çok hata, 1.7 ortalamaya sahip olan 11 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 0.1 ortalamaya sahip 4 ve 9 numaralı okul öğrencilerine aittir. 8. sınıfların genel ortalaması ise 0.7'dir.

4. Veriler sınıflar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 6. sınıflara; en düşük hata ortalamasının ise 7. ve 8. sınıflara ait olduğu görülmektedir.

5. Veriler okullar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 1.0 ile 10 ve 13 numaralı okul öğrencilerine; en düşük hata ortalamasının 0.5 ile 9 numaralı okul öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Genel hata ortalaması ise 0.7'dir.

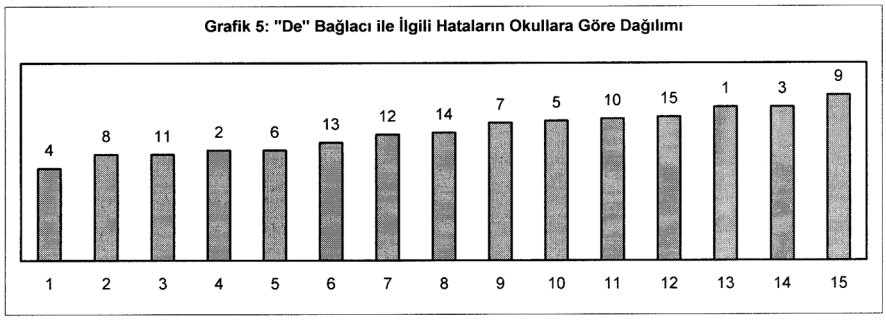
Şu hâlde, dikte ettirilen metinde bağlaç olan; dolayısıyla ayrı yazılması gereken 1 adet "ki" bulunduğu, buna karşılık öğrencilerin hata ortalamasının 0.7 olduğu dikkate alındığında, başarısızlık oranının % 76.22, başarı oranının % 23.78 olduğu anlaşılmaktadır.

5. "De" Bağlacının Kullanımı

"Bugün, Eski Türkçedeki *ma/me* ve *ok/ök* edatları gibi, *bağlama, sıralama, belirtme* ve bilhassa *kuvvetlendirme* vazifesi gören *da/de,* Batı Türkçesinde yaygın ve zengin kullanışı olan bir edattır (Hacıeminoğlu, 1992, 220). Buna göre elimizdeki metinde 4 adet 'de bağlacı' bulunmaktadır. Dikte metnindeki "de" bağlacıyla ilgili hataların sınıflara ve okullara göre dağılımını gösteren sayısal veriler, aşağıdaki tabloyla grafikte karşılaştırmalı olarak verilmiştir:

Tablo 7: "De" Bağlacıyla İlgili Hataların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı
Öğrenci Başına Düşen Hata Sayısı (Aritmetik Ortalamalar)

	GS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	AO
6	40	2.7	2.0	2.7	1.5	1.9	2.5	2.5	2.2	2.7	2.1	2.1	2.7	1.4	1.8	1.1	**2.1**
7	40	2.2	1.9	2.8	1.8	2.5	2.2	1.9	1.6	2.6	2.5	1.4	2.1	2.5	2.2	3.2	**2.2**
8	40	2.9	1.7	2.3	1.4	2.7	0.9	2.6	1.6	3.1	2.6	1.9	1.6	2.1	2.5	3.0	**2.2**
AO	**120**	**2.6**	**1.8**	**2.6**	**1.6**	**2.4**	**1.9**	**2.3**	**1.8**	**2.8**	**2.4**	**1.8**	**2.1**	**2.0**	**2.2**	**2.4**	**2.2**



Yukarıdaki tablo ile grafikten anlaşıldığına göre;

1. 6. sınıflarda en çok hata, 2.7 ortalamaya sahip olan 1, 3, 9 ve 12 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 1.1 ortalamaya sahip 15 numaralı okul öğrencilerine aittir. 6. sınıfların genel ortalaması ise 2.1'dir.

2. 7. sınıflarda en çok hata, 3.2 ortalamaya sahip olan 15 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 1.6 ortalamaya sahip 8 numaralı okul öğrencilerine aittir. 7. sınıfların genel ortalaması ise 2.2'dir.

3. 8. sınıflarda en çok hata, 3.1 ortalamaya sahip olan 9 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 0.9 ortalamaya sahip 6 numaralı okul öğrencilerine aittir. 8. sınıfların genel ortalaması ise 2.2'dir.

4. Veriler sınıflar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 7. ve 8. sınıflara; en düşük hata ortalamasının ise 6.sınıflara ait olduğu görülmektedir.

5. Veriler okullar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 2.8 ile 9 numaralı okul öğrencilerine; en düşük hata ortalamasının 1.6 ile 4 numaralı okul öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Genel hata ortalaması ise 2.2'dir.

Şu hâlde, dikte ettirilen metinde bağlaç olan; dolayısıyla ayrı yazılması gereken 4 adet "de" bulunduğu, buna karşılık öğrencilerin hata ortalamasının 2.2 olduğu dikkate alındığında, başarısızlık oranının % 54.56, başarı oranının % 45.44 olduğu anlaşılmaktadır.

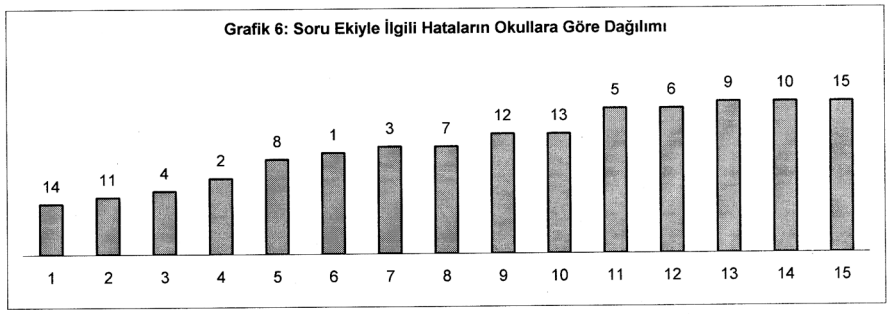
6. Soru Ekinin İmlası

Soru eki (Alm. *fragepartikel;* Fr. *particule interrogative;* İng. *interrogative particle;* Osm. *Edât-ı istifhâm):* Soru kavramı veren *mI/mU* eki. İlgili olduğu kelimeden ayrı yazılır; ancak, o kelimenin son ünlüsüne göre ünlü uyumlarına girer; soru biçimindeki yüklemlerde şahıs ekleri alabilir (Korkmaz, 2003, 196).

Dikte metninde bir kez kullanılan soru ekinin imlasıyla ilgili hataların sınıflara ve okullara göre dağılımını gösteren sayısal veriler, aşağıdaki tablo ve grafikte karşılaştırmalı olarak verilmiştir:

Tablo 8 "Soru Eki"yle İlgili Hataların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı
Öğrenci Başına Düşen Hata Sayısı (Aritmetik Ortalamalar)

	GS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	AO
6	10	0.6	0.8	0.5	0.3	0.4	0.8	1.0	0.6	1.0	0.5	0.2	0.4	0.7	0.2	0.7	**0.6**
7	10	0.6	0.1	0.5	0.3	0.9	0.8	0.4	0.8	0.8	1.1	0.2	0.8	0.4	0.6	1.0	**0.6**
8	10	0.4	0.3	0.7	0.4	1.0	0.7	0.3	0.1	0.6	0.8	0.5	0.7	0.8		0.7	**0.5**
AO	**30**	**0.5**	**0.4**	**0.6**	**0.3**	**0.8**	**0.8**	**0.6**	**0.5**	0.8	0.8	**0.3**	**0.6**	**0.6**	**0.3**	0.8	**0.6**



Yukarıdaki tabloyla grafikten anlaşıldığına göre;

1. 6. sınıflarda en çok hata, 1.0 ortalamaya sahip olan 7 ve 9 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 0.2 ortalamaya sahip 11 ve 14 numaralı okul öğrencilerine aittir. 6. sınıfların genel ortalaması ise 0.6'dır.

2. 7. sınıflarda en çok hata, 1.1 ortalamaya sahip olan 10 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 0.1 ortalamaya sahip 2 numaralı okul öğrencilerine aittir. 7. sınıfların genel ortalaması ise 0.6'dır.

3. 8. sınıflarda en çok hata, 1.0 ortalamaya sahip olan 5 numaralı okul öğrencilerine ait iken 14 numaralı okul öğrencilerinde bu hataya hiç rastlanmamıştır. 8. sınıfların genel ortalaması ise 0.5'tir.

4. Veriler sınıflar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 6. ve 7. sınıflara; en düşük hata ortalamasının ise 8. sınıflara ait olduğu görülmektedir.

5. Veriler okullar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 0.8 ile 5, 6, 9, 10 ve 15 numaralı okul öğrencilerine; en düşük hata ortalamasının 0.3 ile 4, 11 ve 14 numaralı okul öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Genel hata ortalaması ise 0.6'dır.

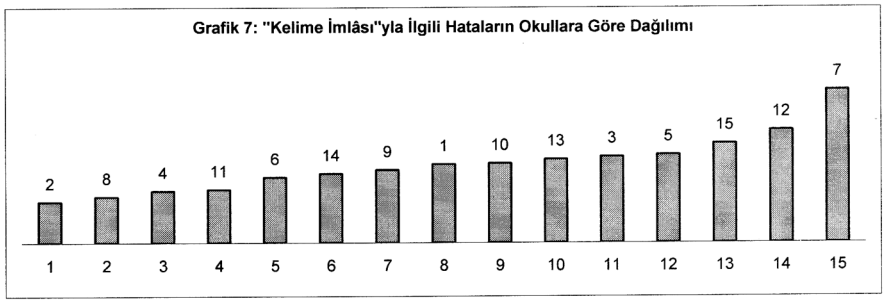
Şu hâlde, dikte ettirilen metinde 1 adet soru eki bulunduğu, buna karşılık öğrencilerin hata ortalamasının 0.6 olduğu dikkate alındığında, başarısızlık oranının % 57.78, başarı oranının % 42.22 olduğu anlaşılmaktadır.

7. Kelime İmlası

Dikte ettirilen metinde imlası gözlemlenen 10 adet kelime seçilmiştir. Bu kelimeler şunlardır: tutuşturuverdi, camisi, Bayburt'a, ağabeyi, ilköğretim, birkaç, yalnız, eğlenmeyecek, kütüphane, yılki. Bu kelimelerin imlasıyla ilgili hataların sınıflara ve okullara göre dağılımını gösteren sayısal veriler, aşağıdaki tablo ve grafikte karşılaştırmalı olarak verilmiştir:

Tablo 9: "Yanlış Kelime Yazımı"yla İlgili Hataların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı
Öğrenci Başına Düşen Hata Sayısı (Aritmetik Ortalamalar)

	GS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	AO
6	100	5.7	3.3	6.0	3.1	7.1	5.7	17.0	3.2	6.1	5.7	3.9	8.8	3.2	3.9	9.1	**6.1**
7	100	3.3	2.3	6.6	3.0	4.8	4.1	4.6	2.4	3.5	6.8	1.0	9.4	7.0	5.4	4.3	**4.6**
8	100	6.2	2.3	4.1	3.9	5.2	2.9	8.1	3.3	4.5	2.9	5.4	3.7	6.0	4.1	5.9	**4.6**
AO	**300**	**5.1**	**2.6**	**5.7**	**3.3**	**5.7**	**4.2**	9.9	**3.0**	**4.7**	**5.1**	**3.4**	**7.3**	**5.4**	**4.5**	**6.4**	**5.1**



Yukarıdaki tabloyla grafikten anlaşıldığına göre;

1. 6. sınıflarda en çok hata, 17.0 ortalamaya sahip olan 7 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 3.1 ortalamaya sahip 4 numaralı okul öğrencilerine aittir. 6. sınıfların genel ortalaması ise 6.1'dir.

2. 7. sınıflarda en çok hata, 9.4 ortalamaya sahip olan 12 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 1.0 ortalamaya sahip 11 numaralı okul öğrencilerine aittir. 7. sınıfların genel ortalaması ise 4.6'dır.

3. 8. sınıflarda en çok hata, 8.1 ortalamaya sahip olan 7 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 2.3 ortalamaya sahip 2 numaralı okul öğrencilerine aittir. 8. sınıfların genel ortalaması ise 4.6'dır.

4. Veriler sınıflar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 6. sınıflara; en düşük hata ortalamasının ise 7. ve 8. sınıflara ait olduğu görülmektedir.

5. Veriler okullar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 9.9 ile 7 numaralı okul öğrencilerine; en düşük hata ortalamasının 2.6 ile 2 numaralı okul öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Genel hata ortalaması ise 5.1'dir.

Şu hâlde, dikte ettirilen metinde imlası gözlemlenen 10 kelime bulunduğu, buna karşılık öğrencilerin hata ortalamasının 5.1 olduğu dikkate alındığında, başarısızlık oranının % 50.84, başarı oranının % 49.16 olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Yukarıda ayrıntılı olarak yorumlanan imlayla ilgili hatalara dair yüzdelik değerler, aritmetik ve ağırlıklı ortalamalar; aşağıdaki tablolarda karşılaştırma imkânı sunmak amacıyla topluca verilmiştir. Ayrıca karşılaştırmada kolaylık sağlamak düşüncesiyle ilgili veriler, bir grafik hâlinde de sunulmuştur.

Tablo 10: "İmlâ"yla İlgili Hataların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı (Yüzdeler)

	GS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	O
6	440	39.77	28.18	32.95	18.86	34.55	37.95	68.18	31.37	35.23	35.68	21.37	42.95	20.90	25.90	42.95	**34.45**
7	440	26.82	18.86	35.23	24.32	33.64	28.64	34.32	22.95	29.55	35.68	17.95	45.00	35.68	29.32	31.14	**29.94**
8	440	39.09	20.45	27.27	18.40	38.18	28.86	39.69	26.37	32.27	30.23	33.64	29.09	32.95	25.00	38.18	**30.61**
O	**1320**	**35.23**	**22.50**	**31.82**	**20.53**	**35.45**	**31.06**	47.20	**26.89**	**32.35**	**33.86**	**24.32**	**39.02**	**29.85**	**26.74**	**37.42**	**31.67**

Tablo 11: "İmlâ"yla İlgili Hataların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı (Öğrenci Başına Düşen Toplam İmlâ Hatası Sayısı - Aritmetik Ortalamalar)

	GS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	AO
6	440	17.5	12.4	14.5	8.3	15.2	16.7	30.0	13.8	15.5	15.7	9.4	18.9	9.2	11.4	18.9	**15.2**
7	440	11.8	8.3	15.5	10.7	14.8	12.6	15.1	10.1	13.0	15.7	7.9	19.8	15.7	12.9	13.7	**13.2**
8	440	17.2	9.0	12.0	8.1	16.8	12.7	17.2	11.6	14.2	13.3	14.8	12.8	14.5	11.0	16.8	**13.5**
AO	**1320**	**15.5**	**9.9**	**14.0**	**9.0**	**15.6**	**13.7**	20.8	**11.8**	**14.2**	**14.9**	**10.7**	**17.2**	**13.1**	**11.8**	**16.5**	**13.9**

Yukarıdaki tablo ile grafikten anlaşıldığına göre;

1. 6. sınıflarda en çok hata, 4.3 ortalamaya sahip olan 7 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 1.2 ortalamaya sahip 4 numaralı okul öğrencilerine aittir. 6. sınıfların genel ortalaması ise 2.2'dir.

2. 7. sınıflarda en çok hata, 2.8 ortalamaya sahip olan 12 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 1.1 ortalamaya sahip 11 numaralı okul öğrencilerine aittir. 7. sınıfların genel ortalaması ise 1.9'dur.

3. 8. sınıflarda en çok hata, 2.5 ortalamaya sahip olan 1 ve 7 numaralı okul öğrencilerine; en az hata ise 1.2 ortalamaya sahip 4 numaralı okul öğrencilerine aittir. 8. sınıfların genel ortalaması ise 1.9'dur.

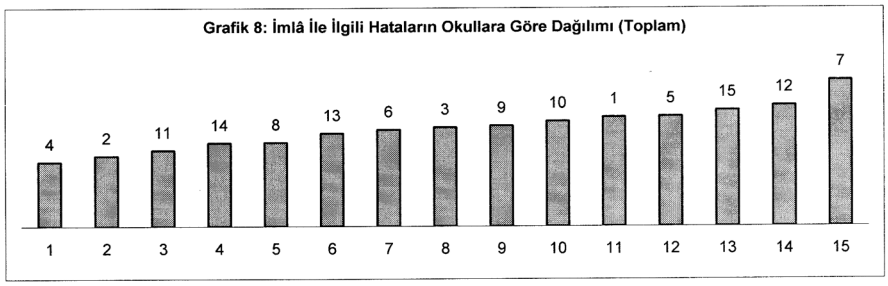
4. Veriler sınıflar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 6. sınıflara; en düşük hata ortalamasının ise 7. ve 8. sınıflara ait olduğu görülmektedir.

5. Veriler okullar açısından dikkate alındığında, en yüksek hata ortalamasının 3.0 ile 7 numaralı okul öğrencilerine; en düşük hata ortalamasının 1.3 ile 4 numaralı okul öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Genel hata ortalaması ise 2.0'dır.

Şu hâlde, toplam öğrenci sayısının 450, dikte ettirilen metinde gözlemlenen imla kuralı sayısının 44 olduğu; buna karşılık öğrencilerin toplam 6260 hata yaptıkları dikkate alındığında, başarısızlık oranının % 31.67, başarı oranının % 68.33 olduğu anlaşılmaktadır. Yukarıda yer alan tablolar, grafikler ve bunlarla ilgili yorumlar, daha çok ilgili verilerin sınıflar ve okullar açısından değerlendirilmesiyle oluşturulmuştur. Bunun gibi, ilgili verilerin gözlemlenen kurallar açısından da değerlendirilmesinde yarar vardır. Aşağıdaki tablo ve grafik, bu amaçla hazırlanmıştır.

Tablo 12: "İmlâ"yla İlgili Hataların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı
(Öğrenci ve İmlâ Kuralı Başına Düşen Hata Sayısı –Ağırlıklı Ortalamalar)

S	GS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	AğO
6	440	2.5	1.8	2.1	1.2	2.2	2.4	4.3	2.0	2.2	2.2	1.3	2.7	1.3	1.6	2.7	**2.2**
7	440	1.7	1.2	2.2	1.5	2.1	1.8	2.2	1.4	1.9	2.2	1.1	2.8	2.2	1.8	2.0	**1.9**
8	440	2.5	1.3	1.7	1.2	2.4	1.8	2.5	1.7	2.0	1.9	2.1	1.8	2.1	1.6	2.4	**1.9**
AğO	**1320**	**2.2**	**1.4**	**2.0**	**1.3**	**2.2**	**2.0**	**3.0**	**1.7**	**2.0**	**2.1**	**1.5**	**2.5**	**1.9**	**1.7**	**2.4**	**2.0**



Yukarıdaki verilere göre;

1. Öğrenciler en çok 'ki bağlacı' ile ilgili hataya düşmüşlerdir. Daha sonra en çok hata yapılan imla kuralları; düzeltme (inceltme, uzatma) işareti, soru ekinin yazımı, 'de bağlacı'nın yazımı ve bazı kelimelerin imlası olmuştur.

2. Öğrenciler gözlemlenen imla kuralları arasından sadece büyük harf kullanımı ve ünsüz uyumu konusunda % 50'lik başarı oranını geçebilmişler; diğer imla kurallarında başarı oranı % 23.78 ile % 49.16 arasında kalmıştır.

3. Ünsüz uyumuyla ilgili hatalar, istisna düzeyinde kalmıştır.

4. İmla ile ilgili hataların toplamı dikkate alındığında öğrencilerin % 10, % 20 ve % 30'luk gözardı edilebilir hata yüzdelerine göre başarısız; daha yukarısı için başarılı oldukları görülmektedir. Hesaplamanın ağrılıklı ortalamalara dayandığı göz önünde bulundurulursa, bu değerlerde büyük harf kullanımıyla ilgili gözlemlerin (21 adet) etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Şu hâlde bu çalışma sonunda elde edilen bulgular, yukarıda ayrıntılı tablolar ve grafikler eşliğinde verilmiştir. Ayrıca bu verilerle ilgili yorum ve değerlendirmeler ve bunlarla ilgili olarak varılan sonuçlar da maddeler hâlinde ortaya konmuştur. İmla kurallarının yazılı anlatım açısından işlevleri ve ilkokul birinci sınıftan itibaren her yıl müfredatta yer aldıkları da dikkate alınacak olursa, bu verilerin araştırma kapsamındaki ilgili öğrencilerin yeterli seviyeye henüz ulaşamamış olduklarını açıkça ortaya koyduğu kabul edilmelidir.

Öneriler

Böyle bir eksikliğin varlığı ve ciddiyeti ortadadır. Akademisyen ve araştırmacılarımızın bu anlamda dikkate alınması gereken pek çok uyarı ve önerisi vardır. Nitekim aşağıdaki öneriler, söz konusu uyarı ve önlemlere örnek olmak üzere dile getirilmişlerdir (Bayram, 2005, 20-23, 144-146).

1. Öğrencinin yakın ve uzak çevresinde bulunanların imla, noktalama ve anlatım açısından başarılı örnekler oluşturmaları motive edici bir unsurdur. Bu anlamda anne babalar, diğer yakınlar, öğretmenler, sinema ve ses sanatçıları, ünlü futbolcular ve siyasetçiler hem olumlu hem de olumsuz örnek oluşturabilirler.

2. Yürürlükte olanlar takviye edilerek, yasa ve yönetmeliklerde Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik yeniden yapılandırma çalışmalarına ihtiyaç vardır. İşlerlik kazanmış, uygulanabilir düzenlemeler, her şeyden önce konuyla ilgilenenlere elverişli hukuki bir ortam oluşturmaya yönelik olmalıdır.

3. Bu konuda başarısını ispat etmiş öğretmenler ciddi ve inandırıcı yöntemlerle ödüllendirilmeli; tüm öğretmenlerin belirli bir seviyeye ulaşmaları için önlemler alınmalıdır.

4. Eğitimde artık Türkçe bir bakış açısının hakim kılınması gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki Türkçenin doğru öğretimi için ilgililerin Türkçe konusunda yeterli olmaları gerekmektedir. Ne var ki diğer branş öğretmenleri bir yana, çoğu kez Türkçe öğretmenlerinin de bu anlamda uygun ve yeterli bilgi, birikim, alışkanlık ve bakış açısına sahip olamadıkları görülmektedir. Bu sebeple KPDS, ÜDS, TOEFL gibi yabancı dil seviyesini ölçmeye yönelik sınavların Türkçe için de gerçekleştirilmesi önemli birtakım adımların atılmasında etkili olacaktır.

5. Ders kitaplarının, konuların ve okuma parçalarının güncelleştirilmesi ve bunların imla, noktalama ve anlatım bakımından yeterli düzeyde olmaları sağlanmalıdır. Oysa bugün birçok Türkçe ders kitabında ilgili hatalara sık sık rastlamak mümkündür. Doğal olarak ders kitaplarında bu tür hataları bulunan öğrencinin doğru alışkanlıklar edinmesi beklenemez. Bu anlamda da samimi ve titiz bir seferberliğe ihtiyaç vardır.

6. Duvar gazeteleri, okul dergileri ve okul gazeteleri, öğrencilerin imla, noktalama ve anlatım seviyelerini geliştirmeye yönelik etkili araçlar arasındadır. Bunların yeterince ve amaca uygun biçimde kullanımı, oldukça yararlı sonuçlar getirecektir.

7. İmla, noktalama ve anlatım açısından en önemli aşama; bu anlamda başarılı olmanın hem maddi hem de psikolojik hem de sosyal anlamda önemli kazanımlar sağlayacağı konusunda öğrencilerin ikna edilmeleridir. İşin özü öğrenciler, Türkçeyi doğru ve güzel kullanmanın güzel şarkı okumak, ve iyi futbol oynamak kadar kendilerine avantaj sağlayabileceğine inandıklarında ilk ve en büyük adım atılmış olacaktır.

Kaynakça

AKALIN, Mehmet ve diğerleri (2001), Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri, Yargı Yay., Ankara.

AKSAN, Doğan (2000), Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yay., Ankara.

ARIKAN, Rauf (2000), Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma, Gazi Kitabevi, Ankara.

ARLI, Mine-NAZİK, M.Hamil (2001), Bilimsel Araştırmaya Giriş, Gazi Kitabevi, Ankara.

BALYEMEZ, Sedat (2004), "İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirme Çalışmaları", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim", S:56, Ankara.

BAYRAM, Yavuz (2005), Sözlü ve Yazılı Anlatım Etkinlikleri, Bilfem Ofset, Amasya.

BÜLBÜL,A.Rıdvan(2000), Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

CALP, Mehrali (2001), Erzurum Belediye Hudutları Dahilindeki İlköğretim Okulları İkinci Kademe Öğrencilerinin Dil Bilgisi Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış) Doktora Tezi, Erzurum.

ÇATIKKAŞ, Atâ (2001), Yazılı ve Sözlü Anlatım Kılavuzu, Alfa Yay., İstanbul.

DEMİREL, Özcan (2000), Türkçe Öğretimi, PegemA Yay., Ankara.

ERDEMİR, Avni-BAYRAM, Yavuz (2004), "MEB Amasya İli Belediye Sınırları İçerisindeki İlköğretim Okullarının 6, 7 ve 8.Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Kompozisyonlarının "İmla, Noktalama ve Cümle Yapıları" Açısından İncelenmesi (Eksiklikler ve Öneriler)", OMÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunun 27.11.2002 Tarih ve 3 2002/16-17 Sayılı Araştırma Projesi, Amasya.

GÖNEN, Mübeccel-ÇELEBİ ÖNCÜ, Elif-IŞITAN, Sonnur (2004), "İlköğretim 5., 6. ve 7.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi", Millî Eğitim Dergisi, S:164, Ankara.

HACIEMİNOĞLU, Necmettin (1992), Türk Dilinde Edatlar, MEB Yay., İstanbul.

İmla Kılavuzu (2000), TDK, Ankara.

KARASAR, Niyazi (2000), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yay., Ankara.

KAVCAR, Cahit-OĞUZKAN, Ferhan-Aksoy, Özlem (2002), Yazılı ve Sözlü Anlatım, Anı Yay., Ankara.

KORKMAZ, Zeynep (2003), Gramer Terimleri Sözlüğü, TDK, Ankara 2003.

KÖKLÜ, Nilgün-BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2000); Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş, PegemA Yay., Ankara.

OKURER, Cahid (1990), Kompozisyon Eğitimi, MEB Yay., İstanbul.

ÖZ, Feyzi (2003), Uygulamalı Türkçe Öğretimi, Anı Yay., Ankara.

SEVER, Sedat (2004), Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı Yay., Ankara.

ŞENGÜL, Murat-YALÇIN, Süleyman Kaan (2004), "Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi", Millî Eğitim Dergisi, S:164, Ankara.

TURAN, Fethi (2002), "İlköğretim Okullarında Doğru ve Güzel Yazı Yazma Çalışmaları", Millî Eğitim Dergisi, S:155-156.

TURGUT, M.Fuat (1977), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Nüve Matb., Ankara.

VURAL, Mehmet (2000), İlköğretim Okulu Programı, Yakutiye Yay., Erzurum.

A STATISTICAL EVALUATION ON Spelling Level of STUDENTS IN THE PRIMARY EDUCATION IN AMASYA

Yavuz BAYRAM*

Avni ERDEMİR**

Abstract

This article has been prepared on spelling levels of students in the primary education in Amasya. In the study, the data obtained through the statistical study was used consisting of 450 students chosen randomly in the 6th, 7th and 8th classes of 15 primary schools in the city center of Amasya. These data have been presented in the article in detail in the form of tables and graphics.

The observed spelling mistakes in the article are "using capital letters, lengthening, consonant harmony, writing conjunctions of 'ki' and 'de', adding question suffix and spelling of some special words". The obtained data indicated that the average success level of the students participated in the research is % 68.33. If we take into account importance of spelling rules by the point of their writings, we understand that these data mark an important problem: Spelling levels of the students in the second step of primary education in Amasya is lower than the expected level.

Key Words: Primary education, spelling, language in education, use of langıuage

* Dr.; Ondokuz Mayıs University Amasya Faculty of Education Department of Turkish Education

OKUL VE ÖĞRETMENİN ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Mustafa TATAR*

Özet

Coleman (1966) ve Jencks (1972)'in yapmış olduğu araştırmalar eğitim dünyasında karamsar bir havanın oluşmasına neden olmuştur. Çünkü bu araştırmacılar okul başarısını belirleyen en önemli faktörün aile olduğu, okul ve öğretmenin etkisinin oldukça düşük olduğu sonucuna vardılar. Sonraki yıllarda okul ve öğretmenin bir farklılık meydana getirebildiğini göstermek amacıyla çok sayıda araştırma yapıldı. Bu çalışmada, yapılan araştırmalardan hareketle, okul ve öğretmenin önemli olduğu ve bir farklılık meydana getirebildiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen etkililiği, etkili okul hareketi, öğrenci başarısı

Giriş

Okul günümüzün en yaygın toplumsal kurumlarından birisidir. Süreleri değişse de hemen hemen her ülkede okula gitmek zorunludur. Eğitimin zorunlu hale getirilerek toplumun tüm katmanlarına yayılması gerektiğini savunanların temel çıkış noktalarından birisi de herkese fırsat eşitliği sağlayarak meritokratik bir toplum yaratma isteğidir. Böylece özellikle alt toplumsal katmanlara mensup bireyler aldıkları eğitim sayesinde dikey bir hareketlilik yaşayacaklar ve kendilerine üst toplumsal katmanlarda yer bulabileceklerdir. Fakat yapılan araştırmalarda öğrencinin akademik başarısının, okulun sahip olduğu niteliklere ve öğrenciler için ne yaptığına değil büyük ölçüde aile özelliklerine bağlı olduğunun tespit edilmesi, haklı olarak, pek çok kişinin canını sıktı. Babanın mesleği ile öğrencinin eğitim başarısı arasında çok sıkı bir ilişkinin olduğunu gösteren *Crowther Raporu* (1959) ve ailenin sosyo-ekonomik statüsüne bakarak çocuğun okul başarısının tahmin edilebileceği sonucuna varan *Robbins Raporu* (1962) eğitim dünyasında karamsar bir havanın oluşmasına yetti (Beare ve diğerleri, 1989, 2). Fakat cesaretleri kıran, moralleri bozan ve eğitime yapılan yatırımların anlamsız hale gelmesine ve sorgulanmasına neden olan asıl önemli gelişme 1960'lı yılların ikinci yarısında gerçekleşti.

Coleman ve Jencks'in Araştırmaları

Eğitim eşitsizlikleri üzerine James Coleman'ın başkanlığında yapılan ve 1966'da yayınlanan araştırma, sosyal bilimler tarihinin en büyük araştırmalarından kabul edilmektedir. Bu araştırmanın eğitim sosyolojisindeki etkisi olağanüstü büyüklükteydi. Politika ve araştırmaları diğer sosyolojik girişimlerden daha fazla etkiledi (Sorenson ve Morgan, 2000, 141). Bilgiler sözlü ve sözsüz yetenekleri, okuma düzeyini, sayısal yetenekleri ölçen testler aracılığıyla 4000 okulda 500 000'den fazla öğrenciden elde edildi (Giddens, 1998, 425). Ayrıca öğretmen, yönetici ve müfettişlere anketler uygulandı (Good ve diğerleri, 1976, 366). Amaç; insanların ırk, renk, din ve ulusal

* Dr.; Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

kökenleri nedeniyle eğitimde ayrımcılığa tabi tutulup tutulmadıklarını belirlemekti. Böylece eğitimde fırsat eşitliğinin ne ölçüde gerçekleştiği ortaya çıkacaktı (Hanushek ve Kain, 1972, 117).

Coleman, araştırmanın yayınlanmasından bir yıl önce, Kasım 1965'de, siyah öğrenciler ile beyaz öğrencilerin devam ettikleri okullar arasında kalite farklılığının ortaya çıkacağına olan inancını dile getirmiştir (Mostellar ve Moynihan, 1972, 8). O yıllarda avantajsız öğrencilerin devam ettiği okulların öğretmen-öğrenci oranları, öğretmenlerinin nitelikleri, mevcut akademik atmosfer gibi pek çok yönden daha kötü bir durumda olduğuna dair yaygın bir kanı vardı. Sosyologlar ve eğitim reformcuları arasında, düşük eğitim başarısının bu kötü koşulların sonucu olduğuna dair ciddi bir görüş birliği vardı. Coleman'ın çalışmasının bu ilişkiyi belgelendireceği ve bu nedenle avantajsız öğrencilerin devam ettiği okullara yapılan eğitim harcamalarının arttırılması halinde alt sınıf ile ayrıcalıklı sınıf arasında varolan başarı farkının ortadan kalkacağı, en azından azalacağı umuluyordu (Hurn, 1993, 134; Gwynne, 2002, 696).

Fakat sonuçlar tam bir hayal kırıklığı yaşanmasına neden oldu. Çünkü öğrenci başarıları arasında gözlemlenen farklılığın neredeyse tamamını sosyo-ekonomik statünün belirlediği; öğrenci başına yapılan harcamalar, okul kütüphanesindeki kitap sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı, ders kitabının kalitesi, okulun sahip olduğu olanaklar, öğretmenin deneyimi gibi öğrencinin okul başarısına katkı sağladığı düşünülen faktörlerin fazla bir etkisinin olmadığı ortaya çıktı (Giddens, 1998, 425; Good ve diğerleri, 1976, 366). Yani başarıda farklılık meydana getiren asıl öğe okullar değil ailelerdi (Hurn, 1993, 135). Üstelik yaygın olan izlenimin aksine, siyah ve beyaz öğrencilerin devam ettiği okulların fiziksel olanakları, müfredatı ve öğretmenlerin ölçülebilir özellikleri büyük bir benzerlik içindeydi (Jenks, 1972, 69).

Coleman'ın bulgularının Jencks ve arkadaşları (1972, 256) tarafından yapılan analizi, sosyo-ekonomik statünün, öğrenci başarısına etki edebilecek tüm diğer değişkenleri gölgelediğini bir kez daha ortaya koydu. Bulgular, başarıyı okulun kontrolü dışındaki faktörlerin, daha çok öğrencinin aile kökeninin belirlediğini göstermekteydi. Okulun bütçesi, politikaları ve öğretmenin özellikleri ya ikincil derecede önemliydi ya da bütünüyle ilgisizdi. Yani öğrencinin kendisiyle birlikte getirdikleri, okulda ve sınıfta ne olup bittiğinden çok daha önemliydi (Gray, 1993, 28; Kerensky, 1975; akt: Beare ve diğerleri, 3).

Mosteller ve Moynihan (1972), Health ve Neilson (1974) Coleman ve Jencks'le aynı sonuçları elde ettiler: Öğretmenler öğrencinin öğrenmesinde önemli bir etkiye sahip değildir (Berliner, 1976, 5; Brophy, 1979, 733). İngiltere'de yapılan *Plowden Çalışması* ve ilk IEA (İnternational Association for the Evaluation of Educational Achievement) çalışmalarında da okulun öğrenci başarısı üzerinde az; toplumsal sınıf ve aile tutumları gibi okul dışı faktörlerin ise çok büyük bir etkiye sahip olduğu ortaya çıktı (Farrell, 1993, 29; Reynolds, 1992, 2-3).

Jencks ve Brown (1975, 320), yaptıkları bir araştırmada, öğrenci başına yapılan harcama, öğretmenin eğitimi, öğretmenin mesleki deneyimi ve sınıftaki öğrenci sayısının öğrencilerin bilişsel gelişimleri üzerinde tutarlı bir etkiye sahip olmadığını saptadılar. Onlara göre; öğrenci performansını arttırmak için şiddetle yeni yöntemlere gereksinim duyulmaktadır. Yaptıkları araştırmadan elde ettikleri verilerden hangi yöntemin daha etkili olduğunu belirleyemeseler de, daha fazla para harcamanın, öğretmen adaylarına daha fazla ders açmanın, sınıflardaki öğrenci sayısını azaltmanın, farklı toplumsal kökenlerden gelen öğrencileri aynı sınıfta bir araya getirmenin ve diğer geleneksel uygulamaların fazla bir etkisinin olmadığı sonucuna vardılar.

Tüm bu veriler öğrenmeyi en fazla etkileyen öğelerin öğretmenin kontrolünün dışında olduğu anlamına geliyordu. Üstelik bu sonuçlar, araştırmacı ve politikacıların kafalarının karışmasına, halkın okullara şüpheyle yaklaşmasına ve eğitim araştırmalarına verilen devlet desteğinin büyük oranda azalmasına neden oldu. Azalan ekonomik destek araştırma çabalarını daha da zorlaştırdı (Eggen ve Kauchak, 1996, 6). Diğer taraftan bu sonuçlar, hem devlet okullarını ve bu okullarda görev yapan öğretmenleri eleştiren çevrelere çok önemli bir malzeme sunuyor (Arends ve diğerleri, 1998, 39) hem de varolan toplumsal düzeni ve topluma hizmet eden okul ve öğretmenleri tehdit ediyordu (Beare ve diğerleri, 1989, 5).

Coleman (1966), Jencks (1972) ve benzer sonuçlara ulaşan diğer araştırmacıların çalışmaları, ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile başarı arasında doğrudan ilişki kuruyor; sosyo-ekonomik statü ne kadar yüksek olursa öğrencinin okulda o kadar başarılı, ne kadar düşük olursa o kadar başarısız olacağını ima ediyordu. Bu da kırsal kesimde olan ve daha çok fakir öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere öğrencilerin başarısızlıkları karşısında önemli bir mazeret olanağı sağlıyordu (Orlich ve diğerleri, 1998, 59).

Okulların etkisizliğiyle sonuçlanan araştırmalar bir taraftan derin hoşnutsuzlukların yaşanmasına diğer taraftan çok sayıda yeni araştırmanın yapılmasına neden oldu. Okullar hakkında oluşan olumsuz havayı ortadan kaldırmak ve okulların etkili olduğunu kanıtlamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmalar etkili okul hareketine yol açtı (Balcı, 2001, 102).

Etkili Okul Hareketi

Bu yeni dönemde yapılan etkili okul araştırmaları okulun ve öğretmenin etkisizliğiyle sonuçlanan önceki araştırmaları yalanlamaktadır. Etkili okul hareketinin doğmasına neden olan ampirik araştırmalar, Coleman ve Jencks'in bulgularının aksine, okul süreci, çevre ve yapısının öğrenci başarısı-özellikle alt toplumsal katmanlara üye öğrencilerin başarıları-üzerinde bir farklılık meydana getirdiğini göstermektedir. Coleman raporu okulun büyüklüğü, yapılan harcamalar ve kütüphanedeki kitap sayısı gibi fiziksel özellikler ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulamasa da yapılan çok sayıda araştırma bunun aksini göstermektedir (Balcı, 2001, 104).

Etkili okul hareketi, özellikle alt toplumsal tabakalara üye öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmede yeni bir bakış açısı getirmiştir. Akımın dayandığı temel varsayımlardan biri, kademesi, öğrenci sayısı, büyüklüğü, bulunduğu coğrafi bölge, içinde yer aldığı toplumun sosyo-ekonomik durumu gibi özellikler ne olursa olsun tüm okulların etkili olabileceğidir (Şişman, 2002, 35, 40).

Hareketin önemli isimlerinden Edmonds (1979, 21)'a göre Amerikalıların çok önemli bir bölümü öğrenci performansını belirleyen temel faktörün aile kökeni ve çevresi olduğuna inanmaktadır. Eğitimde hiçbir düşünce ailenin çocuğun okul başarısını belirleyen temel etken olduğu düşüncesinden daha yaygın değildir. Bu düşüncenin bu kadar yaygın olmasının bir nedeni de toplumbilimcilerin de konuya aynı şekilde yaklaşıyor olmalarıdır. Böyle bir inanç etkili olmaları gereken eğitimcilere kendilerini temize çıkarma olanağı sunmaktadır. Aile kökeninin başarıyı belirleyen temel etken olduğu şeklinde ortaya çıkan sosyolojik düşüncenin reddedilmesi, özellikle fakir çocuklar üzerinde etkili olması beklenen başarılı bir eğitim reformunun ön koşuludur.

Edmonds (1979, 21), 'Fakir öğrenciler için etkili okul var mıdır?' sorusuna cevap aradığı proje çerçevesinde bizzat Coleman'ın verilerini yeniden analiz ettiğinde araştırmanın kapsam alanında bulunan okullardan en az 55'inin etkili okul kategori-

sinde değerlendirilebileceğini; bu okulların, başarı ile aile kökeni arasındaki ilişkiyi ortadan kaldırdığını; toplumsal kökenleri aynı olduğundan bu okullardaki öğrenciler arasında ortaya çıkan büyük başarı farklılıklarının öğrencilerin toplumsal sınıf ve aile kökenlerine atfedilemeyeceğini belirtmektedir.

Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaları gözden geçiren Centra ve Potter (1980, 287) öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı, öğrencinin kendi yeteneklerinin yanında ev ve toplumun zorlamasıyla öğrendiği düşüncesinin uç bir görüş olduğu; öğrenci başarısını çok sayıda değişkenin etkilediği, öğretmenin de bunlardan biri olduğu sonucuna vardılar. Fakat öğrenci başarısını etkileyen diğer değişkenlerin toplam etkisiyle karşılaştırıldığında öğretmenin etkisinin küçük olduğunu belirttiler.

İlkokullarda (Mortimore ve diğerleri, 1988) ve ortaokullarda (Rutter ve diğerleri, 1979) yapılan araştırmalar, okullarda gözlemlenen öğrenciler arası başarı farklılıklarının sadece sosyo-ekonomik faktörlerle açıklanamayacağı düşüncesini destekleyici sonuçlar verdi. Diğer bir deyişle, öğrencinin toplumsal kökeni okullar arasında var olan başarı farklılıklarını açıklayamadı. Öğrencinin başarısında toplumsal, ekonomik ve etnik kökeninden daha çok okul ve sınıf süreçlerinin etkili olduğu ortaya çıktı (Charlton ve George, 1996, 44).

Tesconi (1995, 7), 'başarıyı öğrencinin sosyo-ekonomik kökeninden bağımsız belirleyen okullar var mıdır' sorusuna pek çok araştırmacının evet dediğini belirtmektedir. Teddlie ve Reynold (2001, 56) toplumsal sınıf ile okul başarısı arasında güçlü bir bağın olduğunun farkında olduklarını fakat pek çok okulun bu bağı zayıflatabileceğini ve zayıflattığını belirtmektedirler. Marshall (1993, 223) etkili bir öğretmenin fakir ve alt toplumsal katmanlardan gelen öğrencilerin başlangıçta yaşadıkları avantajsızlıkları ortadan kaldırabileceğine inanmaktadır. Zaten okul ve öğretmen etkisiz olduğunda bırakın bu avantajsızlıkları ortadan kaldırmayı daha da pekiştirmekte; başlangıçta başarısız olan öğrenciler daha da başarısız olmaktadırlar (Clauset ve Gaynor, 1982, 57). Thrupp (2001; akt: Stringfield, 2002, 18)'a göre öğretmen ne kadar etkili olursa avantajsız öğrencilerin başarılı olma ihtimali de o kadar artmaktadır.

Öğrencileri alt toplumsal tabakadan olmasına rağmen etkili olan okullar, kendilerini başarısızlığı etkileyen çevresel normlardan korurlar; öğrencilerinin temel okuma ve matematik becerilerini geliştirmeye yoğunlaşırlar; yüksek beklentinin egemen olduğu, öğrencilerin istenen davranışlarından ötürü ödüllendirildiği bir sınıf iklimi oluşturmaya çalışırlar (Hallinger ve Murphy, 1986, 349).

Berliner (1976), etkili öğretmen çalışmalarında öğretmenin matematik, fen bilgisi ve yabancı dersler üzerindeki etkisi yerine daha çok okuma dersi üzerindeki etkisinin incelendiğini; oysa okumaya ev çevresinin daha fazla etki ettiğinden asıl incelenmesi gerekenin öğretmenin diğer dersler üzerindeki etkisinin olduğunu belirtmektedir (Denemark ve Nutter, 1984, 216). Goodlad (1984, 167) uygun koşullar sağlandığında öğretmenlerin aileye atfedilemeyecek öğrenme konularında bir farklılık meydana getirdiklerini ifade etmektedir.

Good ve Grouws (1979, 43) ilkokullarda matematik dersi üzerine yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinde bir farklılık meydana getirdiğinin ortaya çıktığını ve öğretmen adaylarının öğrenci performansını arttıracak biçimde yetiştirilebileceklerine ikna olduklarını belirtmektedirler.

Okulun ve öğretmenin etkisi üzerine yapılan son araştırmalarda matematik başarısındaki varyansın daha çok öğretmenden kaynaklandığı sonucuna varıldı. İngiltere'de 80 okulda 170 öğretmenle yapılan son bir çalışmada, öğrencilerin öğretim yılı

başındaki ve sonundaki başarıları dikkate alınarak bir akademik yıl boyunca gösterdikleri gelişme ölçüldü. Çalışma hakkında yazılan raporda öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu belirtildi (Lamb ve Fullarton, 2002, 156).

Avustralya'da yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde ciddi bir etkiye sahip olduğu görüldü. Victoryan Nitelikli Okullar Projesi olarak bilinen üç yıllık boylamsal (longitudinal) bir çalışmada Hill ve arkadaşları (1994), öğrenci, öğretmen ve okulun, matematik ve ingilizce başarısı üzerindeki etkisini incelediler. Araştırmacılar çalışmanın birinci evresinde matematikteki varyansın ilkokullarda % 46'sının, ortaokullarda ise % 39'unun öğretmenden kaynaklandığı sonucuna vardılar. Onlara göre etkili okulların elde ettiği sonuçlar öğretmenin niteliğinden kaynaklanmakta ve öğretmenler arasındaki farklılık matematik başarısındaki varyansın çoğunu açıklamaktadır (Lamb ve Fullarton, 2002, 156).

Kırkbeş ülkede farklı yaş ve sınıflardaki öğrencilerin matematik ve fen bilgisi başarılarını ölçmek amacıyla yapılan Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Topluluğunun sponsorluğunda 1996'da gerçekleştirildi. Yaklaşık olarak 15 000 okulda, 30 000 den fazla sınıfta, 500 000'in üzerinde öğrenciden veri toplandı. Matematik ve fen bilgisi testlerinin yanında öğrenci, öğretmen ve yöneticilere anketler uygulandı. TIMSS verilerinden yola çıkılarak yapılan bu analizin başlıca amacı, Amerika ve Avustralya'daki öğrencilerin matematik dersinde gösterdikleri başarılar arasındaki farkları karşılaştırmaktı. Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre sınıflar ve okullar arasındaki farklılıkların hem Amerika'da hem de Avustralya'da önemli olduğu; hem okulun hem de sınıfın bir farklılık meydana getirdiği; matematik başarısında güçlü bir sınıf etkisinin ve orta düzeyde bir okul etkisinin olduğu ortaya çıktı (Lamb ve Fullarton, 2002, 158, 168).

Stringfield (2002, 19) okulun etki derecesinin öğretilen konuya göre değiştiğini; kelime bilgisi ve temel okuma becerilerinin evde, toplumda ve diğer okul dışı ortamlardaki öğrenme fırsatıyla daima yüksek düzeyde bağlantılı olduğunu, fakat matematik başarısının büyük ölçüde okula bağlı olduğunu hatta bunun, Bryk ve Raudenbush (1994)'e atıfta bulunarak, % 80'lere vardığını belirtmektedir. Coleman (1975)'da daha sonraki bir çalışmasında eğitimin matematik gibi sözel becerilerle ilişkisi olmayan konular üzerinde daha etkili olduğu sonucuna vardı (Good, 1979, 54).

Mortimore ve arkadaşları (1988; akt: Reynolds, 1992, 5) yaptıkları araştırmada, matematik dersi üzerinde okulun etkisinin aileye göre on kat daha fazla olduğunu buldular. Hatta ailenin genel kültürel özelliklerine daha fazla bağlı olan okuma becerisi üzerinde bile okulun etkisinin ailenin etkisinden dört kat daha fazla olduğunu saptadılar.

Bilişsel becerilerin gelişimi üzerine yapılan hemen hemen tüm araştırmalar eğitim ile kelime, mantıklı düşünme ve matematik testlerinden alınan puanlar arasında güçlü bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Öğrenci okula ne kadar çok devam ederse bu testlerden o kadar yüksek puan almaktadır. Sonuçların tutarlılığı, eğitimin genel entellektüel becerileri geliştirdiğini göstermektedir (Hurn, 1993, 201-202).

İkinci Dünya Savaşında Alman işgali nedeniyle Hollanda'daki pek çok ilkokul kapatıldı. Hollandalı çocukların savaş sonundaki zeka puanlarında, okulların açık olduğu savaş öncesi durumla karşılaştırıldığında, yaklaşık yedi puanlık bir düşüş gözlemlendi. Bu düşüş okullar kapalı olduğundan öğrencilerin entellektüel gelişimlerinin yavaşlamasına bağlandı. 1960'ların başlarında yerel okul kurullarının kabul etmemesi nedeniyle okullara alınmayan siyah öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar benzer sonuçlar verdi: Bu öğrencilerin başarı testlerinden aldıkları puanlar okula devam

eden siyah öğrencilerin aynı testlerden aldıkları puanlara göre oldukça düşüktü (Hurn, 1993, 202).

Bazı eğitim araştırmacıları da Coleman ve Jencks'i kullandıkları yöntem açısından eleştirdiler. Bu araştırmacılar Coleman ve Jencks'in başarıya sadece okul boyutunda baktıklarını, belirli öğretmen davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi göz ardı ettiklerini belirttiler (Arends ve diğerleri, 1998, 39). Başarıya okul boyutunda bakmak, okul içindeki tüm öğrencilerin tamamen aynı koşullarla karşılaştığını kabul etmek anlamına gelir. Oysa, okul kültürü öğrencileri birbirine yakın düzeyde etkilese de öğrenciler üzerinde asıl etkili faktör olan öğretmenler, kullandıkları yöntemler, iletişim becerileri, kişilik özellikleri vb. açılardan birbirlerinden oldukça farklı özelliklere sahip olabilmektedirler. Dolayısıyla incelenmesi gereken asıl öğe onlardır (Madaus ve diğerleri, 1979). Başarıya sadece öğretmen boyutunda bakan araştırmalar bazı öğretmenlerin diğerlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir. Coleman ve arkadaşları öğretmenin deneyimi, aldığı en yüksek derece gibi ön değişkenleri ölçtüler fakat ne öğretmenin sınıf performansı gibi süreç verilerini ne de öğretmenden kaynaklanan öğrenci kazanımlarını gösteren ürün verilerini elde ettiler (Veldman ve Brophy, 1974, 319).

Good, Biddle ve Brophy (1976, 364, 369) okul, öğretmen ve eğitimin etkisiz olduğunu gösteren araştırmalara eleştirel yaklaşan bir kitap yazdıklarını, bu kitaptaki verilerin okul ve öğretmenlerin öğrencinin eğitiminde bir farklılık meydana getirmediği düşüncesini çürüttüğünü belirtmektedirler. Onlara göre; sorun öğretmenin göz ardı edilip sadece okul boyutunun dikkate alınmasından kaynaklanmaktadır. Halbuki, okulları değil de sınıfları ve öğretmenleri karşılaştıran araştırmalar öğretmenlerin bir farklılık meydana getirdiğini göstermektedir.

Uluslararası Eğitim Araştırmasından elde edilen veriler, okul boyutunda analiz edilen ilk araştırmaların aksine öğretmen boyutunda yeniden analiz edildiğinde, öğretmenin öğrenci performansına önemli katkılar sağladığı ortaya çıktı. Son zamanlarda yapılan başka araştırmalarda da öğrenci başarısının daha çok öğretmenden kaynaklandığını gösteren sonuçlar elde edilmiştir (Good, 1979, 53; Ross ve diğerleri, 2003, 100; Lamb ve Fullarton, 2002, 155).

Murname (1975; akt: Şişman, 2002, 33) Coleman'ı okul değişkenlerini hafife almakla suçlarken, Edmonds ve dokuz arkadaşı (1973, 82), yayınladıkları makale ile Jencks'in bulgularına karşı çıktılar. Onlara göre; Jencks'in ifadeleri okuyucuyu okulun yapabileceğinin en iyisini yaptığı; siyahlar ve azınlıklar arasında gözlemlenen doyumsuzluğun önemsiz olduğu; okul sadece belirli kültürel ve davranışsal özelliklere sahip öğrencilere etkili biçimde öğretebileceğinden çocuklarının başarısızlığından okulun değil ailenin sorumlu olduğu sonucuna götürmeye çalışmaktadır.

Coleman ve Jencks'in öğretmen ve okulun öğrenci başarısı üzerinde fazla bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşması batıda çok zengin bir araştırma geleneğinin oluşmasına neden olmuştur. Bu araştırmalardan ve elde edilen sonuçlardan yukarda sözedilmiştir. Aynı araştırma çabaları az gelişmiş ülkelerde de görülmektedir. Okul başarısını belirleyen temel faktör nedir? Öğretmen ve okulla ilgili değişkenler öğrenci başarısı üzerinde bir farklılık meydana getirmekte midir? gibi soruların cevapları az gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarla bulunmaya çalışılmıştır.

Az Gelişmiş Ülkelerdeki Durum

Hem Good ve Brophy (1986, 571) hem de Reynolds ve Teddlie (2000, 66) okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde fazla bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varan Coleman, Jencks ve diğer pek çoklarının araştırmalarını eğitimin zorunlu olduğu

batı ülkelerinde yaptıklarını; bu çalışmalarda bir 'kontrol grubu'nun olmadığını; tüm öğrenciler okula gittiği için okulun başarı üzerindeki etkisinin yeterince bilinemediğini belirtmektedirler.

Acaba bir 'kontrol grubu'nun olduğu az gelişmiş ülkelerde durum nedir? Bu ülkeler ile gelişmiş ülkelerdeki eğitim süreçleri birbirine benzemekte midir? Batı ülkelerinde öğretmen ve okulun fazla bir etkisinin olmadığını gösteren araştırma sonuçları gelişmekte olan ülkeler için de geçerli midir? Bu sorular oldukça önemlidir. Çünkü eğer okul ve öğretmenin sahip olduğu niteliklerin öğrenci başarısına ciddi bir katkısı yoksa az gelişmiş ülkelerde zaten kıt olan kaynakların öğretmen ve okula dönük yatırımlarda kullanılmasının bir anlamı kalmamakta; başka alanlarda kullanılması daha mantıklı hale gelmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerde okul kaynakları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran en önemli araştırmacı Heyneman'dır. Yapmış olduğu karşılaştırmalı okul etkisi araştırmaları ile üçüncü dünya ülkelerinde bu iki değişken arasında nasıl bir ilişki olduğunu gözler önüne sermiş; konunun anlaşılmasına ciddi katkılar sağlamış; böylece haklı bir ün kazanmış ve daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalara öncülük etmiştir. Az gelişmiş ülkelerde yapılan etkili okul araştırmalarında Heyneman'ın etkisi açıktır.

Başlangıçtaki araştırmalar az gelişmiş ülkelerde okul ve öğretmenlerin kalitesini yükseltmenin sonuçlara fazla bir etkisinin olmadığını gösterdi. Alexandar ve Simmons 1975 yılında Dünya Bankası adına okul başarısına etki eden faktörlerle ilgili olarak az gelişmiş ülkelerde gerçekleştirilen 9 çalışmayı ayrıntısıyla incelediler. Öğretmen yetiştirmeyle ilgili geleneksel çizgide meydana getirilecek politika değişikliklerinin ve yüksek nitelikli öğretmen ve daha pahalı olanaklar gibi geleneksel olarak iyi bir eğitim için gerekli olduğuna inanılan öğelerin öğrenci başarısını arttırmayacağı, başarının en önemli belirleyicisinin aile kökeni olduğu sonucuna vardılar. Fakat Heyneman az gelişmiş ülkelerde okul başarısını belirleyen faktörlerin gelişmiş ülkelerdekinden farklı olduğunu; az gelişmiş ülkelerde okul ve öğretmen değişkenlerinin öğrenci başarısını açıklamada aile kökeninden daha önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir (Saha, 1983, 74-75; Cohn ve Rosmiller, 1987, 392).

Heyneman ve Loxley (1983) 29 gelişmiş ve az gelişmiş ülkede ilkokul başarısına etki eden faktörleri incelediler ve eğitimin zorunlu olmadığı düşük gelirli ülkelerde öğrenci başarısı üzerinde etkili olan en önemli değişkenlerin öğretmen ve okulun niteliği olduğunu; aile kökeninin ise daha az önemli olduğunu buldular (Good ve Brophy, 1986, 371; Reynolds ve Teddlie, 2000, 65).

Gelişmekte olan ülkelerde daha sonraki yıllarda yapılan 50'den fazla etkili okul araştırmasının çoğu, az gelişmiş ülkelerde okul kurumunun, gelişmiş ülkelerdekilerle kıyaslandığında, başarı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu gösterdi (Fuller, 1987, 255-256).

Heyneman (1976, 202), Uganda'da akademik başarı ile sosyo-ekonomik köken arasındaki ilişkiyi inceledi. İlkokul Bitirme Sınavında elde edilen sonuçları dikkate aldığında sosyo-ekonomik köken ile akademik başarı arasında zayıf bir ilişkinin olduğunu buldu. Murphree (1973)'nin elde ettiği sonuçlar çok daha şaşırtıcıydı: Rhodesia'da ailesi okuma yazma bilmeyen ortaokul öğrencileri daha başarılı idiler. Kenya'daki ilkokullarda yapılan bir araştırmada ise annenin eğitimi ile çocuğun okul başarısı arasında herhangi bir ilişki bulunamadı.

Gelişmekte olan ülkelerde Dünya Bankası adına yapılan etkili okul araştırmalarından elde edilen sonuca göre; sanayileşmiş ülkelerle karşılaştırıldığında gelişmek-

te olan ülkelerdeki okullar arası varyasyon daha büyüktür; maddi ve insan kaynağı faktörlerinin etkisi daha tutarlı ve daha güçlüdür (Scheerens, 2001, 361).

Öğrenciler arasında gözlemlenen başarı farklılığını bir tarafta öğretmenin niteliği ve okul kaynakları, diğer tarafta sosyo-ekonomik köken değişkenleri açıklamaktadır. Fakat bu değişkenlerin etkisi başarının ölçüldüğü ülkenin genel ekonomik düzeyine göre değişmektedir. Aile kökeni çocuğun okul başarısı üzerinde kuşkusuz önemli bir etkiye sahiptir. Fakat az gelişmiş ülkelerde okulun ve öğretmenin etkisi, sanayileşmiş ülkelerle karşılaştırıldığında, çok daha büyüktür (Fuller ve Heyneman, 1989, 13). Az gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarda öğretmen değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu; daha iyi eğitim almış öğretmenlerin daha iyi sonuçlar elde ettiği; iyi eğitimli öğretmenlerin özellikle zor konularda bir farklılık meydana getirdiği (Saha, 1983, 79), okul özelliklerinin başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve pek çok örnekte okulun etkisinin aile kökeninin etkisinden daha büyük olduğu ortaya çıktı (Lockheed ve Komenan, 1989, 93; Fuller ve Clarke, 1994, 135).

Sonuç

Hem gelişmiş hem de az gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, okulun ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını, asıl etkinin ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinden kaynaklandığını, dolayısıyla alt toplumsal tabakalardan gelen öğrenciler için yapacak fazla bir şeyin olmadığını gösteren önceki araştırma sonuçlarından oldukça farklıdır. Günümüzde, okulun ve öğretmenin bir farklılık meydana getirdiği kabul edilmektedir ve bu kabul, konuyla ilgili yapılan araştırmalardan her geçen gün daha fazla destek almaktadır.

Okul ve öğretmenin etkisizliğiyle sonuçlanan önceki araştırmalara tepki olarak doğan etkili okul hareketi, öğrenciler ne kadar olumsuz koşullara sahip olursa olsun belirli niteliklerle donanmış okul ve öğretmenin bir farklılık meydana getirebileceği düşüncesinin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Böylece Coleman ve Jencks'in araştırmaları neticesinde ortaya çıkan karamsar hava dağılmış, yerini daha iyimser bir bakış açısına bırakmıştır. Daha da önemlisi; öğretmen ve okulların, başarısızlığın faturasını ailelere kesmek ve mazeret üretmek yerine daha fazla sorumluluk almaları ve yaptıkları işin hesabını vermeleri gerektiği anlayışı yaygınlık kazanmaya başlamıştır.

Kaynakça

Arends, R. I., Winitzky, N. E. and Tannenbaum, M. D. (1998) **Exploring Teaching.** Boston:The McGraw-Hill.

Balcı, A. (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme:Kuram, Uygulama ve Araştırma** (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Beare, H., Caldwell, B. J. & Millikan, R. H. (1989). **Creating an Excellent School: Some New Management Techniques**. London: Routledge.

Berliner, D.C. (1976). İmprediments to the Study of Teacher Effectiveness. **Journal of Teacher Education**, Vol. 27, No. 1, 5-13.

Brophy, J. E. (1979). Teacher Behavıor and Its Effects. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 71, No. 6, 733-750.

Centra, J. A. & Potter, D. A. (1980). School and Teacher Effects: An İnternational Model. **Review of Educational Research**, Vol. 50 (summer), No. 2, 273-291.

Charlton, T. & George, J. (1996). Development of Behavior Problems. İn T. Charlton & K. David (Eds.), **Managing Misbehaviors İn Schools** (2nd Edition). London: Routhledge.

Clauset, K. H. & Gaynor, A. K. (1982). A Systems Perspective on Effective Schools. **Educational Leadership**, Vol. 40 (Dec.), No.3, 54-59.

Cohn, E. & Rossmiller, R. A. (1987). Research on Effective Schools: İmplications for Less Developed Countries. **Comparative Education Review**, Vol. 31 (August), No.3, 377-399.

Denemark, G. & Nutter, N. (1984). The Case for Extended Programs of İnitial Teacher Preparation. İn L. G. Katz and J. D. Raths (Eds.), **Advances in Teacher Education. Vol 1.** New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. **Educational Leadership**, Vol. 37(October), No.1, 15-24.

Edmonds, R., Billingsley, A., Comer, J., Dyer, J. M., Hall, W., Hıll, R., McGehee, N., Reddick, L., Taylor, H. F. & Wright, S. (1973). A Black Response to Christopher Jencks's İnequality and Certain Other Issues. **Harvard Educational Review**, Vol. 43 (February), No.1, 76-91

Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (1996). **Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills** (3. Edition). Boston: Allyn and Bacon.

Farrell, J. P. (1993). İnternational Lessons For School Effectiveness: The View From The Developing World, İn J. P. Farrel & J. B. Oliveira (Eds.), **Teachers in Developing Countries.** Washington: The World Bank.

Fuller, B. (1987). What School Factors Raise Achievement in the Third World ? **Review of Educational Research**, Vol. 57 (fall), No.3, 255-292.

Fuller, B. & Heyneman, S. P. (1989) Third World School Quality: Current Collapse, Future Potential. **Educational Researcher**, Vol.18 (March), No. 2, 12-19.

Fuller, B. & Clarke, P. (1994). Raising School Effects While İgnoring Culture? Local Conditions and the İnfluence of Classroom Tools, Rules and Pedagogy. **Review of Educational Research**, Vol.64 (Spring), No.1,119-157

Giddens, A. (1998). **Sociology** (3. Edition). London: Polity Press.

Good, T. L. (1979). Teacher Effectiveness in the Elementary School. **Journal of Teacher Educatıon,** Vol. 30, No 2 , 52-64.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1986). School Effects İn M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching** (3. Edition). New York: Macmillan Publishing.

Good, T. L & Grouws, D. A. (1979). Teaching and Matematics Learning. **Educational Leadership**, Vol. 37 (October), No.1 39-45.

Good, T. L., Biddle, B. J. & Brophy, J. E. (1976). The Effects of Teaching: An Optimistic Note. **Elementary School Journal**, March, 365-372.

Goodlad, J. I. (1984). **A Place Called School: Prospects for the Future**. New York: McGraw-Hill Book Company.

Gray, J. (1993). The Quality of Schooling: Frameworks for Judgement İn M. Predy (Ed.), **Managing The Effective School**. London: The Open University.

Gwynne, J. (2002). Urban Schools. İn D. L. Lewinson, P. W. Cookson & A. P. Sadovnik (Eds), **Education and Society: An Encyclopedia.** New York: Routledge Falmer.

Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1986). The Social Context of Effective Schools. **American Journal of Education**, may.

Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (1972) On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide to Public Policy. İn F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), **On Equality of Educational Opportunity.** New York: Vintage Books.

Heyneman, S. P. (1976). İnfluence on Academic Achievement: A Comparison of Results from Uganda and More Industrialized Societies, **Sociology of Education**, Vol. 49 (july), 200-211.

Hurn, C. J. (1993). **The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction To The Sociology of Education** (3. Edition). Boston: Allyn and Bacon.

Jencks, C. S. (1972). The conventional Wisdom. İn F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds), **On Equality of Educational Opportunity**. New York: Vintage Books.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). **İnequaliy: A Reassesment of the Effect of Family and Schooling in America**. New York: Basic Books, İnc., Publishers.

Jencks, C. S. & Brown, M. D. (1975). Effects of High Schools on Their Students. **Harvard Educational Review**, Vol. 45 (August), No. 3.

Lamb, S. & Fullarton, S. (2002). Classroom and School Factors Affecting Mathematics Achievement: A Compararive Study of Australia and the United States Using TIMSS. **Australian Journal of Education**, Vol. 46, No. 2, 154-171.

Lockheed, M. E. & Komenan, A. (1989). Teaching Quality and Student Achievement in Africa: The Case of Nigeria and Swazıland. **Teaching and Teacher Education**, Vol.5, No.2, 93-113.

Madaus, G. F., Kellaghan, T., Rakow, E. A. & King, D. J. (1979). The Sensitivity of Measures of School Effectiveness. **Harward Educational Review**, Vol. 49 (May), No. 2.

Marshall, K. (1993). Teachers and Schools-What Makes a Difference: A Principal's Perspective. **Deadalus,** Sayı 122.

Mosteller, F. & Moynihan, D. P. (1972). What is Equality of Educational Opportunity. İn F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), **On Equality of Educational Opportunity.** New York: Vintage Books.

Orlich, D. C. et al. (1998). **Teaching Strategies: A Guide to Better İnstruction** (5. Edition). Boston: Houghton Mıfflın Company.

Reynolds, D. (1992). School Effectiveness and School İmprovement: An Updated Review of British Literature. İn D. Reynolds, P. Cuttance (Eds.), **School Effectiveness: Research, Policy and Practice**. Cassell.

Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The Methodology and Scientific Properties. İn C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), **The İnternational Handbook of School Effectiveness Research.** London: Routledge.

Ross, S. M. et al. (2003). Teacher Effectiveness and Mobility. **School Effectiveness and School İmprovement**, Vol. 14, Issue 1.

Scheerens, S. (2001). Monitoring School Effectiveness in Developing Countries. **School Effectiveness and School İmprovement**, Vol.12, No.4, 359-384.

Sorensen, A. B. & Morgan, S. L. (2000). School Effects. İn M. T. Hallinan (Ed.), **Handbook of the Sociology of Education**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Stringfield, S. (2002). Science Making a Difference: Let's be Realistic. **School Effectiveness and School İmprovement**, Vol. 13, No.1, 15-29.

Şişman, M. (2002). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı.** Ankara: Pegem Yayıncılık

Teddlie, C. & Reynold, D. (2001). Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research. **School Effectiveness and School İmprovement**, Vol.12, Issue 1, 41-82. www.weblinks1.epnet.com

Tesconi, C. A. (1995). **Good Schools: The Policy Environment Perspective.** New Jersey: Hampton Press, İnc.

Veldman, D. J. & Brophy, J. E. (1974). Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 66, No.3, 319-324.

THE EFFECT OF SCHOOLS AND TEACHERS ON STUDENT'S ACHİEVEMENT

Mustafa TATAR*

Abstract

Research that was made by Coleman (1966) and Jencks (1972) caused a pessimistic climate in education world. Because they resulted that family, not schools and teachers, is prominent factor in school achievement. In following years, ıt was made a lot of research in order to show that schools and teachers can make a difference. In this study, it is resulted that schools and teachers are important and can make a difference.

Key Words: Teacher effectiveness, effective school movement, student achievement

* Dr.; Yüzüncü Yıl University Faculty of Education

CUMHURİYET DÖNEMİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ESNEK PROGRAM VE UYGULANMASI

Çavuş ŞAHİN*

Özet

Araştırmanın amacı, Cumhuriyet dönemi İlköğretim Programlarında esnek programın uygulanması ve karşılaşılan güçlükleri ortaya koymaktır. Bu ana amaç çerçevesinde 1926, 1936, 1948, 1968 ve ilköğretim programında esneklik özellikleri ne ölçüde ele alınmıştır sorularına cevap aranmıştır. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan kaynakların ve belgelerin güvenilir olduğu varsayılmıştır. Araştırmanın evrenini, geçmişten günümüze esnek program ile ilgili tüm basılı kaynaklar, örneklemini ise, 1926, 1936, 1948 ve 1968 ilkokul programları ve en son uygulanan program oluşturmaktadır. Sonuç olarak, Cumhuriyetten günümüze, iköğretiml programlarında esneklik özelliğine uyularak birtakım ilkeler çerçevesinde ele alınarak düzenlenmeye çalışılmıştır. Programlar sabit bir şekilde kalmaktan ziyade daima bir gelişme gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Esnek program, ilkokul programları, öğrenci, öğretmen

Giriş

İnsanoğlu günümüzde bilgi patlamalarıyla bilgi ve bilgisayar çağını, uzayın derinliklerine ulaşma çabasıyla da uzay çağını iç içe yaşamaktadır. Bu hızlı gelişmeler, beraberinde toplumun siyasi, ekonomik, sosyal ve diğer bütün sistemlerini de değişmeye zorlamaktadır. Çağdaşlığı yakalamada bu sistemlere etkin bir güç kazandırmak gerekmektedir. Bu gücün kaynağı ise eğitimdir. Eğitimin bu itici gücü toplumsal sistemleri çağdaşlaşma idealiyle işletecek nitelikli insan yetiştirme ile daha da artmaktadır.

Eğitim, uygulamalı bir bilim alanıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında veya kağıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okulda veya eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen Millî Eğitim Politikasına, okuldaki öğrencinin davranışına dönüştürmesi söz konusu olan eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Varış, 1976, 4). Dolayısıyla, Millî Eğitim Politikasının uygulamaya geçişi de ancak eğitim programlarının geliştirilmesi ile sağlanabilir.

Eğitimin temel öğeleri olarak bilinen öğretmen, öğrenci ve eğitim programı ayrılmaz bir bütündür. Bu üç öğeden birinin değişimi diğerlerini de etkileyecektir. Bu sebepten dolayı da, eğitim değişme sürecini eğitim programları ile bunu uygulayacak öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterlikleri ile ve nitelikli öğretmenlerin çağdaş programlar yoluyla öğrenciyi yetiştirmesi ve davranışlarında olumlu değişiklikler meydana getirmesi ile sağlanacaktır.

* Yard. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Türkiye planlı döneme girdikten sonra, eğitim planlaması kalkınmanın ayrılmaz bir parçası olarak görülmeye başlanmış ve hazırlanan Beş Yıllık Kalkınma Planlarında eğitime büyük önem ve yer verilmiştir (DPT, 1982, 28).

Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamak uygun görülmektedir (Demirel, 2002, 6). Erden'e (1995, 4) göre program geliştirme ise, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. Bundan dolayıdır ki, program geliştirme etkinlikleri, ya ortaya çıkan yeni bir ihtiyacı karşılamak ya da mevcut uygulamaların yetersiz görülmesi ve yeni bir seçenek sunulması amacıyla yürütülür. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı ilköğretim kanununun getirdiği hükümler, programların geliştirilip değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. 1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şurası'nda,

1. Programların günün gerçekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi,

2. Programların geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması,

3. Öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi,

4. Hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi,

5. Deneme programlarının geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanması kararlaştırılmıştır.

Onuncu Millî Eğitim Şurası'nda ise, Türk Millî Eğitim sisteminin Atatürk ilkeleri doğrultusunda bütünleştirilmesini öngören bir model getirilmiştir. Bu modele göre ilk ve ortaokul programları temel eğitim programları halinde bütünleştirilmektedir. Temel eğitim 6-14 yaşları arasındaki çocuklara eğitim veren bir öğretim kademesi olarak ön görülmüştür. Bu bütünleşme içinde programların 1-3, 4-5, 6-8 yıllar için çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak ve eğitimin bu çağlarla ilgili görev ve sorumluluğu göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gereği üzerinde durulmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999, 27).

Bir öğretim programının hazırlanmasında göz önünde tutulan öğrenci kitlesi ile bu programının belli bir yer ve zamanda uygulanacağı öğrenci grubu arasındaki bazı farklar çok önemlidir. Çünkü bu farklar öğretim programının eldeki öğrencilere uygulanması sırasında özel önlemler alınmasını, diğer bir deyişle programın eldeki öğrencilerin ihtiyaçlarına uyarlanmasını gerektirir (Özçelik, 1992, 206).

Eğitimde yenileşme, eğitimde reform ve düzenleme adı altında yürütülen bu çalışmaların temelinde, eğitim programlarında yapılan düzenlemeler bulunmaktadır. Değişen ve gelişen dünyada bireylerin topluma uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranış sayısı artmakta, bu arada bireylerin öğrenmesi gereken bazı kavramlar, ilkeler ve uygulamalar da değişikliğe uğramaktadır (Senemoğlu, 1987, 1). Bu değişiklikler hedefler, hedef davranışlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşan ve dinamik bir özellik gösteren eğitim programları vasıtasıyla yapılmaktadır. Birçok ülkede geçmişte ve günümüzde eğitim reformu, eğitimde yeniden düzenleme gibi adlar altında yürütülen ve yapılan çalışmaların aslında temelinde program düzenlemesi bulunmaktadır. Çünkü değişen ve gelişen dünyada bireylerin davranışlarında yapılması düşünülen değişiklikleri ifade eden ve bunları sistemli bir biçimde bir araya toplayan araçlar eğitim programlarıdır.

Program geliştirme çalışmaları sosyo-ekonomik, teknolojik ve kültürel faktörler ile yerel, bölgesel ve uluslar arası boyutlarda ele alınmaktadır. Toplum, birey ve

konu alanı olarak özetlenen bu temeller, her ders alanı ve sınıf düzeyi için geliştirilerek programların genel çatısı oluşturulmaktadır. Program hazırlama ve geliştirme çalışmaları; üniversitelerden davet edilen bilim adamları, program geliştirme, eğitim yönetimi, ölçme-değerlendirme uzmanları ve alan uzmanlarından oluşan program geliştirme komisyonlarınca yapılmaktadır.

MEB'de program geliştirme etkinlikleri; hedefler ve öğrencilere kazandırılacak davranışların belirlenmesini içeren çok yönlü ve devamlılık arz eden bir süreç olarak ele alınıp uygulanmaktadır. Öğretim programlarının geliştirilmesinde kurumsal iş birliği ve çoklu katılım esas alınmaktadır. Bu süreçte ulaşılacak hedefler ve öğrenilecek içeriğe ilişkin kararlar verildikten sonra, çeşitli öğrenme ve öğretme yöntemlerinin seçilmesi, öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve değerlendirme esaslarının belirlenmesi yer almaktadır.

Geliştirilen eğitim ve öğretim programlarında, bireyin ve toplumun gereksinimlerinin karşılanması, kuram ve uygulamanın bütünleştirilmesi ile eğitimsel süreçlerde bireyin merkeze alınması; konuların derinliğine öğretilmesi, konuların disiplinler arası yönünün daha çok vurgulanması ve öğrenciye zengin yaşantı ortamının sağlanması gibi yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır. Ayrıca geliştirilen programlarda Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin eğitim standartları da göz önünde bulundurulmaktadır.

Eğitim sistemimizin özellikle ilk ve ortaöğretim programlarını geliştirme görevi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yerine getirilmektedir. Bu Kurul, kuruluşundan bu yana sistem düzenleme çalışmaları yanında; toplum ve fert ihtiyaçlarında meydana gelen değişmeleri, bilim ve teknolojideki hızlı ve sürekli ilerlemeleri yakından takip ederek bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı program geliştirme çalışmaları içerisindedir.

Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde aralarda taslak niteliğinde olanların dışında "1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005" olmak üzere belli başlı beş program uygulamaya konmuştur. Bugün ilköğretimde uygulanan programda özellikle sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması nedeniyle 1970'li yıllardan beri sürekli değiştirilmiş ve geliştirilmiş olup halen de geliştirme çalışmaları devam etmektedir.

Öğrenciden beklenen davranışların programlarla belirlendiği düşünülürse program geliştirmenin eğitimdeki yeri ve önemi anlaşılabilir. Geliştirilmek istenen program ve program tasarısının ne olduğuna gelince; program tasarısı, istenen hedefleri gerçekleştirmek üzere belirli esaslara göre tertiplenip örgütlenen "öğrenme yaşantıları sistemi" program da bu yaşantıların eğitim ortamlarında gerçekleşmiş görünümüdür (Turgut, 1992, 3).

İlköğretim programlarını tasarlamada ve geliştirmede çıkış noktalarından birisi, öğrencilerin öğrenim sürecinde karşılaştıkları çeşitli güçlükleri giderici teknikleri göz önünde bulundurarak öğrenmeyi zorlaştırmak değil kolaylaştırmaktır (Ersoy, 2001, 10). Burada Saban da (2000, 74), programlardaki konuların öğrenci davranışlarına dönüştürülmesinde öğretmen programın esneklik özelliğinden yararlanması gerektiğini belirtmektedir. Burada karşımıza ilköğretim programının önemli özelliklerinden biri olan esnek olması gelmektedir.

Önder (1987, 70), esneklik kavramını, çerçeve program şeklinde ele almak ve düşünmek gerektiğini belirtmektedir. Çerçeve program, öğreteme-öğrenme etkinliklerine konu olan ünite ve konuların, sadece ana hatlarını veren, çok ayrıntıya inmeyen program demektir. Böyle bir program da öğretmene bilim ve tekniğin getirdiği yenilikleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını, okulun bulunduğu yerin özelliklerini göz

önünde bulundurarak konuların ayrıntılarını belirleme ve bunları ele alma imkanı verir.

Büyükkaragöz ve Çivi (1994, 187), iyi bir eğitim programının esnek olmasını gerektiren nedenleri şöyle sıralamaktadırlar.

1. Bir ülkedeki okulların bulundukları yerlerin çevre ve iklim bakımından farklı olması,

2. Öğrenciler arasında bireysel farkların olması,

3. Bilimsel, teknolojik ve toplumsal alanlarda hızlı gelişmelerin meydana gelmesi.

Kocapınar (1966, 46) ve Türkyılmaz 'a (1966, 52-53) göre ise, Bir program şu özellikleri taşıdığında esnek olabileceğini ifade etmektedirler.

1. Bölge ve çevre özelliklerini dikkate alır.

2. Bireysel farklılıkları dikkate alır.

3. Hızla ilerleyen bilim ve tekniğe ayak uydurabilir.

4. Öğretim süresiyle paralel ve denk bir yapıdadır.

5. İlgili oldukları okulların amaçlarını gerçekleştirmeye azami hizmet eder.

Öte yandan esnek program anlayışı bizi, sabit bir programımız olmaması, çağın gereklerine göre yapılan bir program anlayışına götürmemelidir. Bir eğitim programında hiç değişmeyen unsur ise, esnek program anlayışıdır (Bossing, 1953, 32-35). Genel amaçları, ilkeleri ve kimi durumlarda yaşantılarının seçimi, günlük çalışma çizelgelerinin yapılması, uygulama sırasında ortaya çıkan sorunların çözülmesi gibi konularda yerel okul ve örgütlerine ya da tek tek okullara hareket özgürlüğü tanıyan eğitim programı esnektir (Oğuzkan, 1974, 39).

Programın esneklik özelliğine göre, insan niteliklerini ve ihtiyaçlarını esas kabul eden ve insanı merkeze alan eğitim hizmetinin niteliğinde kaliteye bağlı olarak kişisel farklılıklara ve ayırt ediciliğe dikkat edilir, eğitim ve öğretim mümkün olduğu ölçüde kişiselleştirilir. Öğrencinin bulunduğu aşamadan başlamak şartıyla onun özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun eğitim hizmeti vererek maksimum seviyeye gelmesine yardımcı olmak, çağdaş eğitim sistemlerinin ve okulların amacıdır.

Son yıllarda ilköğretim programları ders programları boyutunda geliştirilmektedir. Bazı ders programları; hedef davranış, ders konuları, derslerin işlenişi ile ilgili açıklamalar boyutunda ele alınmıştır. Ancak ilkokul programının 1995 yılındaki yeni baskısında hedef ve davranışların belirlenmesi yerine dersin amaçları ve konuların belirlenmesiyle yetinilmiştir. Ancak ders programları ayrı basılmış ve bu baskılarda hedef ve davranışlara önemle yer verilmiştir. (Büyükkaragöz, 1997, 231).

Ülkemizde eğitime olan talebin artış gösterdiği düşünülerek 2005 yılında yeni bir ilköğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. 2005 ilköğretim programı ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlaki birikimini ve katılımını motivasyon kaynağı olarak görmektedir. Ayrıca, dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişimleri izleyerek ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ortaya koymaktadır.

1. 1. Amaç

Araştırmanın temel amacı, Cumhuriyet dönemi İlköğretim Programlarında esnek programın uygulanması ve karşılaşılan güçlükleri ortaya koymaktır. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

1) 1926 programında esnek programın görünümü nasıldır?

2) 1936 programında esnek programın görünümü nasıldır?

3) 1948 programında esnek programın görünümü nasıldır?

4) 1968 programında esnek programın görünümü nasıldır?

5) 2005 programında esnek programın görünümü nasıldır?

1. 2. Önem

İlköğretimin I.Kademesi, bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmesi, topluma uyum sağlayabilmesi, görev ve sorumluluklarını bilmesi ve kullanabilmesi için önemli bir görev üstlenmiştir. Bu kadar önemli görevleri üstlenen bir kurumun da çağın gereklerine göre kendisini yenilemesi kaçınılmazdır. Kendini sürekli yenileyen kurumlar siyasal, sosyal ve ekonomik açıdan güçlü olan kurumlardır. Bu açılardan güçlü olan toplumların eğitimi son derece gelişmişlik gösterir. Dolayısıyla, bu gibi toplumlarda da eğitim programları sürekli değişmektedir. Geçmişle gelecek arasında köprünün kurulması açısından eğitim programlarındaki değişikliklerin bilinmesi oldukça önemlidir. Ayrıca daha sonra yapılacak bu konuyla ilgili araştırmalara kaynak oluşturacağından dolayı önemlidir.

1. 3. Varsayımlar

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan kaynakların ve belgelerin güvenilir olduğu varsayılmıştır. Ayrıca kaynakların ve belgelerin güvenirliliği ve geçerliliği nesnel görüş taşıyıp taşımadıkları hususları dikkate alınmıştır.

1. 4. Sınırlılıklar

1) Araştırma, Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları (1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005) ile,

2) Konu ile ilgili belge ve dökümanlarla,

3) İlköğretimin I.Kademesi ve normal öğretim ve ikili öğretim yapan okullarla,

4) Kullanılan yöntem, teknik ve araçların yapısından kaynaklanan durumlarla sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma, belgelere dayanarak Cumhuriyet Döneminde ilköğretim programlarında esnek uygulamalara ait, özellikle geçmişteki olay ve olguları ele alıp uygulandıkları gibi incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda birtakım bilgiler ortaya konacağı için, betimsel bir çalışma şeklidir. Bir tarihi betimleme olan bu tür araştırmalar, geçmişin öğrenilmesi, bugünün anlaşılması ve geleceğin tahmin edilebilmesine, geçmişteki hataların bugünkü çalışmalarda tekrarlanmasından kaçınılmasına yardımcı olmaktadır.

Araştırmanın evrenini, geçmişten günümüze esnek program ile ilgili tüm basılı kaynaklar oluşturmaktadır. Örneklemini ise, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005 ilköğretim programları ve en son uygulanan program oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Cumhuriyetten günümüze hazırlanan ilköğretim programları, program geliştirme kitapları, Talim ve Terbiye Kurulu Kararları, Tebliğler Dergileri, Üniversite kütüphanelerindeki ilköğretim Programlarıyla ilgili literatürlerde yararlanılmıştır.Verilerin düzenlenmesi ise, elde edilen bilgiler doğrultusunda konu tarihsel sıra dikkate alınarak yapılmıştır. Veriler olgusal nitelikte olduğundan, bulguların da nesnel, kişisel görüş ve beğenilerden etkilenmeyen olgusal bir özelliğe sahip olduğu kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005 programlarında elde edilen bilgilere göre, aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1926 ilköğretim programında esneklik özelliğine çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Ancak, çocukların yakın çevrelerine ve gelişimlerine göre derslerin düzenlendiği görülmektedir.

1936 ilköğretim programında daha çok derslerin hedefleri belirlenmeye çalışıldığı için programın diğer özelliklerine çok fazla yer verilmemiştir. Ama, çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişimlerine bağlı kalınmıştır. Bunun yanında, çocuğun gördüğü, duyduğu ve söylediği bir şeyi kavrayabilmesi, yeteneklerini geliştirebilmesi için, o konuda yeteri kadar temrin yaptırılması gerektiği görülmektedir. 1936 programının en önemli esneklik özelliği de ilkokulda bütün dersler öğrencinin düzeyine uygun olarak hazırlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek onların yakın çevre ve yakın zaman ilkesi esas alınmaya çalışılmıştır. İlköğretim çocuklarının, fikirlerine, duygularına değişik yollarla anlatım imkanları verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

1948 ilköğretim Programında esneklik özelliğine gözle görülür şekilde yer verilmiştir. Buna göre, bir sınıf içindeki çocukların her biri başlı başına bir varlıktır. Vücut yapısı, hareket kabiliyeti, büyüme hızı, ruhsal özellikleri, bilgi ve beceri seviyesi, öğrenme kapasitesi, davranışı, çevresinden edindiği tecrübelerin genişliği, çokluğu ve mahiyeti, ana ve babasıyla münasebeti gibi faktörler her çocuğun gelişimine ve davranışına tesir eder. Çocuklar arasındaki bu ferdi farklılıkları göz önünde tutarak her çocuğu bulunduğu olgunluk seviyesinde kabul edip, onun kendi özel kabiliyetlerinin sınırları içinde en yüksek olgunluk seviyesine çıkarılmasını sağlamak, eğitim ve öğretimin önemli noktalarından biridir. Öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin kabiliyetleri bakımından farklı olduklarını kavrayacak; sınıf ve okul içindeki çalışmaları, her kabiliyetteki öğrenciye, kendi kapasitesi içinde, başarı zevkini tattıracak ve ona gelişme ve olgunlaşma imkanları sağlayacak şekilde planlayacaktır. Bunun için ilköğretimin bütün öğretim çalışmaları çocuklar arasındaki ferdi farklar göz önünde tutularak ve çocukların yaş ve olgunluk seviyelerine uygun olarak ayarlanması düşüncesine yer verilmiştir. Buna ilaveten ilköğretim çalışmalarında, yakın yurt ve yakın zaman prensibi hakim olmalıdır (MEB, 1948, 12-19).

1968 ilköğretim programlarında da esneklik özelliği hemen göze çarpmaktadır. Buna göre, her çocuk birbirinden farklıdır: Aynı yaştaki çocukların; yetenekleri, gelişme hızları, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden büyük farklar gösterir. Eğitim ve öğretim fertler arasındaki bu farkları ortadan kaldırmaya ve hepsini birbirine benzetmeye uğraşacak yerde, her birine kendi ihtiyaç ve özelliklerine uygun gelişme ve yetişme imkanları sağlamalıdır. Ayrıca aynı çocuğun çeşitli kabiliyetleri arasında da önemli faklar vardır. Bu yüzden belirli bir sınır seviyesindeki bir öğrencinin, her öğrenme alanında aynı derecede başarılı olması beklenemez. Bu anlayışla, bir sınıftaki öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanması yerine, her çocuğun başarısı kendi gelişimi içinde değerlendirilmelidir (MEB, 1969, 12).

Ayrıca, 1968 ilköğretim programında, konuların programda verilen üniteler şeklinde işlenme zorunluluğu yoktur. Her yer için işlenecek konuların, o çevredeki özellikleri ile ele alınması gerekir. Bazı yerlerde çevre özellikleri öğretmeni yeni bir ünite yapmaya zorlayabilir. Böyle hallerde öğretmen, programda olmayan bir üniteyi ele alır ve işler. Adana'da "Pamuk", sahillerde "Balıkçılık" üniteleri gibi. Bundan başka, öğretmenin, programdaki ünitelerden daha iyi üniteler meydana getirebileceği hallerde, aynı sınıftaki çeşitli ünitelerden alacağı konuları birleştirerek veya bir üni-

te içindeki konuları daha değişik yönleriyle ele alarak yeni üniteler düzenlenmesi mümkündür. Ünitelerin işlenişinde programdaki sıraya uyulması zorunluluğu yoktur (MEB, 1969, 40-43).

2005 ilköğretim programında esneklik özelliği oldukça dikkat çekmektedir. Bu program esneklik açısından, öğrencilerin okul içerisinde ve yakın çevrede gerçek toplumsal hizmetlere katılmasını ve bu şekilde akademik, sosyal, bireysel gelişimler kazanmasını benimser. Bu hizmetler sayesinde öğrenciler; kişilik gelişimi, sorumluluk, vatandaşlık bilinci, başkalarını anlama, mesleki farkındalık, kendine güven, çeşitli toplumsal değerler kazandıkları gibi akademik açıdan da gelişme sağlarlar (http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/karsilastirma_5htm). Ayrıca 2005 ilköğretim programında verilen kazanımlarda ve öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıkların gözetilmesi gereği üzerinde durulmuştur. Öğrenci ve öğretmenin çevresinde kolayca bulabileceği veya ucuzca satın alabileceği eğitim araç ve gerecinin kullanıldığı etkinliklere yer verilmiştir. Bunlara ilaveten öğrencilerin bireysel yetenekleri, performans farklılıkları ile bağımsız düşünebilmelerini değerlendiren ve yönlendiren, sağlıklı muhakeme ve karar alma becerisini geliştiren, farklı çevre ortamlarında uygun öğretim yapmaya yönelik etkinliklerin planlanması öngörülmüştür.

Örnek olarak, Hayat Bilgisi dersi çocukların yaşamı bir bütün olarak ve çocuk gözüyle algılamaları temeline dayandırılmıştır. Bunun anlamı, çocukların doğal öğrenme ortamlarında konu alanlarını birbirinden ayırmasıdır. Çünkü çocukların doğal öğrenmeleri ilginç bir konu alanı ile ifade edilmeye daha elverişlidir.

Sonuç ve Öneriler

Belge ve dökümanlardan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki gibi sonuçlara gidilebilir.

1962'den sonra belirgin bir şekilde günümüze kadar ilköğretim programlarında esneklik özelliğine uyularak, aşağıdaki ilkeler çerçevesinde ele alınarak düzenlenmeye çalışılmıştır. Programlar sabit bir şekilde kalmaktan ziyade, daima bir gelişme gösterdiği, bu gelişme de memleketin:

a) Sosyal yapısından

b) Siyasi hayatından,

c) Ekonomik düzeninden,

d) Genel olarak bilim ve teknolojide baş gösteren gelişmelere paralel olarak düzenlenmiştir.

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanında baş gösteren (Atom, Elektronik, Otomasyon, Feza araştırmaları gibi) yeni gelişmeler de programda ele alınmıştır.

Sonuçta, ilköğretimi esas alan konu olarak alan 5. Millî Eğitim Şurası ilköğretim programları üzerinde bir takım inceleme ve değerlendirmeler yaptıktan sonra, hangi istikametlerde değiştirilip geliştirilmesi gerektiği hakkında bazı kararlar almıştır. Bugüne kadar uygulanmasına imkan bulunmayan bu kararlar, programlarda bir takım değişiklikler yapılmasına daha önceden ihtiyaç duyulduğunu gösteren bir delildir. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı kanun okulöncesi, ilköğretim sonrası, özel eğitim ve diğer bazı konularda programa aksetmesi gereken önemli yenilikler getirmiştir.

Eski program mahalli şartları ve ihtiyaçları karşılayacak esnek bir çerçeve programı olmaktan ziyade, yurdun her tarafında aynı şekilde uygulanması gereken bir program kişiliği taşımaktadır. Bu da öğretim konu ve üniteleriyle çocuğun ve mahalli ihtiyaçların arasında gerekli olan bağlantının kurulabilmesini ve öğrenmeyi ço-

cuk için anlamlı bir hale getirebilmeyi zorlaştırmaktadır. Yani programın esnek bir çerçeve programı halinde yeniden düzenlenmesi zorunluluğu vardır.

Yeni programda bu husus ya ünite sayısını azaltmak yahut da öğretmenlere belirli bir sınır içinde seçim yetkisini tanımakla gidilmiştir.

Her memleket, kendi şart ve imkanları dahilinde her ferde kabiliyet ve ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim imkanları temin etmeli ve bu maksatla eğitim programları planlanmış ve tatbik edilmiştir.

Eğitim hayatının her seviyesine ait müfredat programları, toplumun her kademesinden gelen öğrencilerin farklı ilgi ve eğilimlerine uygun olarak hazırlanmalı, ve bu gibi değişik ilgi eğilimleri, daima yeni hamleler ve eğitim rehberliği ile ilgili yeni programlar vasıtasıyla faydalı ve daha etkili sahalara yöneltecek nitelikte olması yönünde değişikliklere gidilmiştir.

İyi bir okul müfredat programı, bütün vatandaşlara gerekli olan genel öğretimi verebilecek ve aynı zamanda kişisel yetenekleri ortaya çıkarıp geliştirecek tertip ve nitelikte olması ile mümkün olacaktır.

Yeni buluş ve ilerlemeleri programlara en kısa zamanda sokarak, kazanılmış telakki edilen bilgilerin, bu yeni gelişmelere göre devamlı surette tefsiri öngörülmelidir; kendi yönlerinden eğitim araç, gereç ve metotlarını ortaya koymaya hazır olması şeklinde görülmektedir.

Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere gidilebilir.

1. Esnek bir programlarda hedeflere ulaşmak daha kolaydır. Bu nedenle, bundan sonra hazırlanacak olan programlarda hedeflerin ulaşılabilirlik düzeyi, süre ile öğrenci yaşına uygun düzenlemeler yapılmalıdır. Dersin hedefleri Millî Eğitimin amaçlarına, hizmet edecek şekilde ve kendisine ulaşıldığına kanıt olacak gözlenebilir öğrenci davranışları olarak ifade edilmelidir.

2. Bundan sonraki düzenlemelerde, programların içerik boyutu, belirli zamanlarda gözden geçirilmeli ve konular; sosyal gelişmelere, anlaşmalara, devletler arası ilişkilere ve bunların gereklerine, Anayasa ve kanunlar da meydana gelen değişikliklerin medeni dünyanın istekleri doğrultusunda gerçekleştiği fikrine uygun tanzim edilmelidir.

3. İlköğretim programlarında yer verilen esnek öğretimin öğretmenlerce tam olarak kavranılamaması için çalışmaların yapılması gerekir. Öğretmenler öğrencileri bağımsız ve eleştirel düşünmelerini sağlayacak ortamlar hazırlamalıdırlar.

4. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, öğretime aktif olarak katılmalarını sağlayacak ve öğrenci etkinliğine ağırlık veren problem çözme, tartışma ve proje yöntemi ile konuların işlenmesine dönük düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra, öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

5. Özel eğitime gereksini olan öğrenciler için mevcut ilkokul programlarında esneklik uygulamaları daha fazla sağlanmalı, öğretmenler bu konuda daha fazla bilgilendirilmelidir.

6. Öğretmen adaylarına ve öğretmenlere programın esneklik özellikleri hakkında detaylı bilgiler verilmelidir.

7. Programlardaki esneklik özelliği, öğrencilerin çevreyi kendilerinin de içinde yer aldıkları bir bütün olarak algılamaları ve korumaları, araştırma, inceleme, sorgulama, eleştirel düşünme gibi bilişsel süreçler çerçevesinde ele alınmalıdır.

Kaynakça

..... 1936. **İlkokul Programı.** İstanbul.

..... 1948. **İlkokul Programı.** İstanbul.

..... 1962, **VII. Millî Eğitim Şurası**, Ankara.

..... 1968. **İlkokul Programı.** İstanbul.

.....1926. **İlkokul Programı.** İstanbul.

Bossing, N. L. (1953), **Orta Dereceli Okullarda Öğretim,** Öğretmen Kitapları, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Büyükkaragöz, Savaş ve Çivi Cuma (1994). **Genel Öğretim Metodları,** Atlas Kitabevi Yayınları, Konya.

Büyükkaragöz, Savaş. (1997). **Program Geliştirme.** Öz Eğitim Yayınları, Konya.

Demirel, Özcan (2002). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme,** Pegem Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Özcan. (1996). **Genel Öğretim Yöntemleri.** 2. Baskı, Ankara.

DPT. (1982). **Eğitim Sektör Raporu.** Sosyal Planlama Başkanlığı, Planlama Dairesi.

Erden, Münire, (1995). **Eğitimde Program Değerlendirme,** Pegem Yayınları, 2.Baskı, Ankara.

Ersoy, Yaşar. (2001). "Matematik Öğretim Programında Değişiklikler", **Çağdaş Eğitim,** Sayı:282, Aralık 2001.

Gürkan, Tanju. ve Erten. Gökçe. (1999). **Türkiye'de Çeşitli Ülkelerde İlköğretim.** Siyasal Kitapevi, Ankara.

http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/karsilastirma_5htm

Kocaçınar, Mehmet. (1966). **Genel Öğretim Metodu,** Arkın Kitapevi, İstanbul.

Oğuzkan, Ferhan. (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü,** Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Özçelik, Durmuş Ali, (1992). **Eğitim Programları ve Öğretimi,** ÖSYM Yayınları, Ankara.

Saban, Ahmet. (2000). **Öğrenme-Öğretme Süreci,** Nobel Yayın Dağıtımı, Ankara.

Senemoğlu,Nuray, (1987). "Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt-Düzeltmenin Erişiye Etkisi", Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara.

Turgut, Orhan. (1992). "Cumhuriyet Dönemi İlk ve Ortaöğretim Programları Ve Bu Programlardan Alınan Öğrenim Belgelerinin Değerlendirilmesi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

Türkyılmaz, Şahin. (1966). **Öğretim Metodu ve Uygulama,** MEB Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu, Ankara.

Varış, Fatma, (1976). **Eğitimde Program Geliştirme,** Ankara Üniversitesi eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

THE ADAPTIVE PROGRAM AND ITS APPLICATION IN PRIMARY SCHOOLS IN REPUBLIC PERIOD

Çavuş ŞAHİN*

Abstract

The aim of the research is to apply the adaptive program in primary schools in republic period and to expose difficulties faced. For this purpose, a reply to questions that how dimension of adaptive futures in primary schools in 1926, 1936, 1948, 1968 and 2005 have been searched. This research is a descriptive study. All references about adaptive curricula from past to today consists of the population of research and the primary school programs of 1926, 1936, 1948, 1968 and the last applied program consist of sampling rroup. Consequently, the research is carried out by obeying the rule of adaptive and considering certain principles that are used in primary school programs. It has been found out that the programs are not stable and remain but that they continuous develop and are improved.

Key Words: Adaptive program, primary school curricula, pupil, teacher

* Ass. Prof.; Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education

BİLGİSAYAR DESTEKLİ BİYOLOJİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Filiz ARIKAN*
Mustafa AYDOĞDU**
Mustafa DOĞRU***
Muhammet UŞAK****

Özet

Bu araştırma, Biyoloji öğretiminde bilgisayarın; ders sunu (canlandırma, 3 boyutlu animasyon), etkileşimli alıştırma-tekrar, problem çözme ve değerlendirme aracı olarak kullanımının, geleneksel metotlara göre öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön-son test gruplu model uygulanmış ve deneysel alanda gerçekleştirilmiştir. Denekler, Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırma 2001 - 2002 yılının I. Döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulamada kontrol grubuna, Nükleik asitler konusu, geleneksel metotlar kullanılarak işlenmiş, deney grubuna ise bilgisayar destekli öğretim metodu kullanılarak Nükleik asitler konusu işlenmiştir. Uygulama bitiminde gruplara sontest uygulanmıştır. Son test uygulanmasından sonra gruplara kalıcılık testi uygulanmıştır. Testlerin uygulanmasından elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlar şunlardır: Bilgisayarın ders sunusu (canlandırma, 3 boyutlu animasyon), etkileşimli alıştırma-tekrar, problem çözme ve değerlendirme aracı olarak kullanıldığı uygulama, geleneksel metotlann kullanıldığı uygulamaya göre öğrenci başarısını ve öğrenmede kalıcılığı sağlamada daha etkili olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli öğretim, Biyoloji öğretimi, nükleik asitler

Giriş

Süratle gelişen teknolojinin beraberinde getirdiği bilgi patlaması, yaşadığımız çağın en belirgin özelliği olmuştur. Gelişen ve değişen dünyamızda öğrenme ortamını etkin kılmak ve 21. yüzyılın bireylerini yetiştirmek için gösterdikleri uğraşta öğretim teknolojisinin yeri ve önemi oldukça büyüktür. Toplumların gelişiminde eğitim en önde yer alır.

Günümüzde insan yaşamında etkili hale gelen teknoloji doğal olarak eğitimi de etkilemektedir. Bu nedenle teknolojik imkanların öğrenme-öğretme süreçlerinde gün geçtikçe daha büyük önem kazanmaktadır. Eğitimde teknolojik olanaklardan en geniş anlamda yararlanabilmek, insan davranışlarının analize dayalı bir disiplin olarak gelişen eğitim teknolojisiyle mümkündür (Alkan, 1997, 51-52).

* Öğretmen, MEB
** GÜ Gazi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı
*** GÜ Gazi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı
**** GÜ Gazi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı

Eğitim teknolojisi; daha verimli bir öğretme-öğrenme sağlayabilmek için davranış bilimleri ile iletişim alanındaki araştırma bulgularına dayalı olarak, insan gücü ve insan gücü dışı kaynakların tümünden yararlanarak öğretme-öğrenme süreçlerini sistematik biçimde tasarlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirmeyi esas alan bir eğitim bilimidir (Eisele ve Eisele, 1994, 2-3).

Bugün bilgisayar, özellikle gelişmiş ülkelerde eğitimdeki yerini kabul ettirmiş, artık bilgisayarın etkinliği değil "bilgisayar nasıl verimli kullanılır?" sorusu araştırılmaya başlanmıştır. Maliyeti yüksek olan bilgisayar Destekli Öğretim Projesine yönelik, gelecekte bazı, sorunların çıkmasını önlemek için bugünden yapılacak bilimsel, araştırmaların daha etkili olacağı kuşkusuzdur Bilgisayar Destekli Öğretim yöntemiyle ilgili yeni uygulama sonuçlarının araştırılması büyük yarar sağlayacaktır.

1.1. Bilgisayar Destekli Öğretim

Eğitsel çevrede teknoloji kullanımı yeni bir kavram değildir. Tepegöz, projektörler, film gösterme makineleri ve video kaydediciler teknolojik cihazlardır. Her biri yaygın olarak öğretilen derse yardımcı olmak üzere benimsenmiştir. Bununla birlikte eğitsel düzenlemelerde hiçbir cihaz bilgisayar kadar çeşitli uygulamalara sahip değildir. Gücü ve göze çarpan yazılım desteği sayesinde sınıfta en önemli eğitsel araç olma potansiyeline sahiptir. Eğitimciler, öğretmenlerin ve öğrencilerin üretkenliğinin geliştirilmesi için bilgisayarların çok güçlü bir aygıt olduğunu giderek artan bir şekilde görüyorlar ve eğitim-öğretim işlemlerinde bir devrim yapabilme yeteneği olduğunu belirtiyorlar (Becker, 1991, 385).

Günümüzde en etkili iletişim ve bireysel öğretim aracı olarak nitelendirilen bilgisayarların, donanım bakımından boyutlarının küçülmesine karşılık, bellek kapasiteleri, işlevleri artmakta ve çeşitleri çoğalmaktadır. Yazılım bakımından ise, sistem yazılımı alanında büyük gelişmeler kaydedilmekte ve kullanım kolaylığı sağlanmaktadır. Eğitim alanında araştırma, yönetim, rehberlik, ölçme-değerlendirme ve öğretme-öğrenme süreçlerinde yararlanılan bilgisayar (Hızal, 1989, 26) öğrenciye, öğretmene, eğitim kurumlarına ve eğitim sistemine pek çok yararlar sağlamaktadır.

Bilgisayarlardan öğretme-öğrenme süreçlerinde yararlanma biçimlerindeki en yaygın olanı bilgisayar destekli öğretimdir. Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayar; bir öğretim aracı ve öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanılmaktadır. Bilgisayar destekli öğretim; "bilgisayarın ders içeriklerini doğrudan sunma, başka yöntemlerle öğrenilenleri tekrar etme, problem çözme, alıştırmalar yapma ve benzeri etkinliklerde araç olarak kullanılmasını esas alan eğitim teknolojisi öğretme-öğrenme sistemi" olarak tanımlanmaktadır (Alessi ve Troppil, 1985, 60; Moersch, 1987, 1; Hızal, 1991 , 79).

Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayar, öğretim sürecine seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı, sistemi güçlendirici bir öğe olarak girmektedir. Bu tür kullanımda bilgisayar, öğretim sisteminde kitap, arkadaş, öğretmen gibi diğer öğelerle bütünleşerek, onların zor fakat zorunlu birçok görevini üstlenerek destek olmaktadır (Keser, 1988, 89; Güneş, 1991, 10; Demirel, 1994, 73; Taşçı, 1993, 11; Numanoğlu, 1990, 13).

Bilgisayar Destekli Öğretim için gerekli öğelere bakıldığında, donanım, yazılım, laboratuvar, öğretmen eğitimi, yardımcı personel eğitimi gibi birçok unsuru içerdiği görülmektedir. Bu öğeler içerisinde en fazla dikkati çeken, ders yazılımı olarak kabul edilmekte ve hatta Bilgisayar Destekli Öğretimin başarısının ders yazılımının etkinliği ile doğrudan orantılı olduğu ileri sürülmektedir (Keser, 1988, 105; Numanoğlu, 1990, 13; Şeniş, 1991, 183; Shelley ve Hunt, 1984, 164; Bitter ve Camuse, 1984,

64). Bilgisayar Destekli Öğretim sürecini etkileyen ya da etkilediği düşünülen değişkenlere bakıldığında; öğrenci motivasyonu, yenilik, etkileşim, bireysel öğrenme farklılıkları, ders yazılımlarının türü, kapsamı, niteliği, öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretimi algılama biçimi, tutumu, beklentisi, değişen rolü, ders yazılımının eğitim program ile bütünleştirilmesi, Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasının okul içinde yürütülme biçimi gibi çeşitli değişkenleri kapsadığı ileri sürülmektedir (Aşkar, 1991, 174).

1.2. Bilgisayar Destekli Öğretim'in Amaçları

BDÖ yönteminde bilgisayarın temel amacı, materyalleri ya da bilgiyi en iyi şekilde kullanmada öğrenciye ve öğretim sürecine yardım etmektir

BDÖ amaçları şunlardır (Barker ve Yeates, 1985, 27);

1) Geleneksel öğretim yöntemlerini daha etkili hale getirmek.

2) Öğrenme sürecini hızlandırmak.

3) Zengin bir materyal sağlamak.

4) Ucuz ve etkili öğretimi gerçekleştirmek.

5) Gereksinmeye dayalı öğretimi gerçekleştirmek.

6) Telafi edici öğretimi sağlamak.

7) Öğretimde sürekli olarak niteliğin artmasını sağlamak.

8) Bireysel öğretimi gerçekleştirmek.

1998'de Uluslararası Bilgi İşleme Federasyonu'nun (IFTP) çalışma grubu yapılan araştırmalar sonucunda bu maddelere, eğitimde bilgisayar kullanımına ilişkin aşağıdaki nedenler eklenmiştir:

1) Öğrenme becerisine katkıda bulunmak

2) Birçok aceminin başlıca zayıflığı olan çözümleme ve mantıklı düşünme eksikliğini vurgulamak.

3) Eğitsel reformu teşvik etmek (Dodrick ve Wagne, 1993, 111-112).

Hickey (1993, 219-228) ise yaptığı çalışmada bunlara katkı olarak şu konulara değinmiştir:

– Çeşitli duyuların kullanımıyla öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek.
– Konuların geniş erimli bir incelemesini mümkün kılmak.
– Öğrencilere kendi hızlarında öğrenmeye olanak vermek.
– Öğrencilere "hatırlama" yanıtlarında yardım etmek.
– Anlık geri bildirim (feed back) vermek.
– Öğrenmeyi pekiştirmek.
– Pratik ve zenginleştirme sağlamak
– Alıştırmayı daha anlamlı yapmak.

Yukarıda açıklanan amaçları bilgisayarın, sınıflarda bir üretkenlik aracı, öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenci merkezli olarak düzenlendiği öğretim sistemini tamamlayıcı ve güçlendirici olarak kullanıldığını göstermektedir. Bunun üzerine eğitimciler, sınıfta bilgisayar kullanılması gerekliliği üzerindeki tartışmayı bıraktılar ve dikkatlerini bilgisayarların eğitsel çevrede nasıl daha etkili kullanılabileceği sorusuna çevirmişlerdir (LIoyd ve Gressord, 1984, 67-77).

1.3. Bilgisayar Destekli Öğretim'de Öğretmenin Rolü

Bilgisayarın sadece öğrenciler üzerinde değil, öğretmenin rolü üzerinde de bir etkisi vardır. En azından öğretmenler, bilgisayarın nasıl ve ne zaman kullanılması gerektiği konularında karar vermekle karşı karşıya bırakılmaktadırlar (Mc Gregor, 1985, 10). Bilgisayar destekli öğretimde, öğretimi gerçekleştiren olarak sadece eğitim yazılımını düşünmek yanlıştır. Bu ortamdaki öğretmenler de, öğretim hedeflerine ulaşmada öğrenmenin katılımcılarıdırlar (Ryba ve Anderson, 1990, 1 I). Bu nedenle her yeni öğretim materyalinde olduğu gibi, öğretmen bilgisayardaki öğretim yazılımını nasıl kullanacağını bilmek zorundadır. Bu süreçte iki ana bölüm vardır.

Bunlar yazılımın işleyişini öğrenme ve yazılımın öğrenmeye ilişkin hedef davranışlarını analiz etmektir. Bilgisayar destekli öğretimde "öğretim" işlemi genellikle ihmal edilir. Çünkü hâlâ birçok insan öğretme-öğrenme sürecinin yazılım tarafından gerçekleştirildiğine inanmaktadır. Oysa öğretmeni n bilgisayar destekli öğretim içerisinde rolü azalmaz, aksine geleneksel öğretim yöntemlerine oranla daha fazla artar. Carleer ve Doomekamp, bilgisayar destekli öğretimde iki temel noktadan biri olarak, bilgisayar " ders yazılımının yanı sıra öğretmenin de rolü olduğunu belirtmektedirler (Carleer ve Doornekamp, 1990, 4). Bilgisayar destekli öğretimde öğretmenin rolü altı ana başlıkta toplanmaktadır (Ryba ve Anderson, 1990, 11; Hass, 1990, 9). Bunlar planlayıcılık, yöneticilik, kolaylaştırıcılık, danışmanlık, katılımcılık ve model olmadır.

2. Metodoloji

2.1. Problem

Biyoloji dersinin öğretiminde geleneksel yöntemlere göre, Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamalarının, bilgisayarın; ders sunu (canlandırma, 3 boyutlu animasyon), etkileşimli alıştırma-tekrar, problem çözme ve değerlendirme aracı olarak kullanma biçiminin öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir?

2.1.1 Alt Problemler

1- Bilgisayarın; ders sunu (canlandırma, 3 boyutlu animasyon), etkileşimli alıştırma-tekrar, problem çözme ve değerlendirme aracı olarak Bilgisayar Destekli Öğretim uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin biyoloji başarı düzeyleri ile geleneksel yöntemlerin uygulanması yapılan kontrol grubu öğrencilerinin biyoloji başarı düzeyler düzeyleri arasında ilk grup lehine anlamlı fark var mıdır?

2- Bilgisayarın; ders sunu (canlandırma, 3 boyutlu animasyon), etkileşimli alıştırma-tekrar, problem çözme ve değerlendirme aracı olarak Bilgisayar Destekli Öğretim uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin öğrenmede kalıcılık göstermeleri ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin öğrenmede kalıcılık göstermeleri arasında ilk grup lehine anlamlı fark var mıdır?

2.2. Araştırma Modeli

Biyoloji Öğretiminde, Bilgisayar Destekli Öğretimin, öğrencilerin başarı düzeylerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini sınamaya yönelik bu araştırmada gerçek deneme modeli, ön-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Buna göre yansız atama ile oluşturulmuş iki grup yapılmıştır. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır.

2.3. Denekler

Bu araştırmaya, Kocaeli ili, Kandıra ilçesi, Kandıra Anadolu Lisesindeki 9. sınıfa devam eden, Biyoloji dersini aynı öğretmenden alan, 9/A, 9/B ve 9/C sınıflarından, 60 adet öğrenci katılmıştır.

Araştırmaya katılan denek öğrencilerin seçiminden önce, lisenin Biyoloji dersine giren tek öğretmen olduğu için, öğretmen değişkeni kontrol altına alınmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kuramsal boyutun oluşturulması sırasında yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanmanın yanı sıra, konu alanı uzmanlarının görüşlerinden de yararlanılmıştır.

Araştırmada deney grubunda kullanılacak bilgisayar ders yazılımı seçilmiş, ayrıca öğrenci başarısını ölçmek amacı ile akademik başarı testi, hem de kalıcılık testi olarak kullanılan test geliştirilmiştir.

Araştırmada kullanılacak veriler, başarı ve kalıcılık testlerinde puanlar ve verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir.

2.4.1 Konu Başarı Testi

Deneysel nitelikteki bu araştırmada, öğretimi yapılan "nükleik asitler" konusu, Biyoloji dersinin diğer üniteleri arasından seçildikten sonra bu ünite ile ilgili konu başarı testi ve öğrenmede kalıcılık testi geliştirilmiştir. Bu ölçme araçlarını geliştirmek için öncelikle nükleik asitler konusunun amaç ve davranışları gözden geçirilmiş, analizi yapılmıştır. Bu davranışsal amaçlar doğrultusunda her bir test için nükleik asitler konusu ile ilgili 20 test maddesi geliştirilmiştir. Çeşitli bilgi, beceri ve yeteneklerin ölçülmesine olanak vermeleri, objektif olarak puan alabilmeleri ve az zamanda çok soru sorulmasını sağlamaları açısından, her eğitim basamağında uygulanabilmeleri (Turgut, 1977, 97-98) gibi nedenlerle bu test maddeleri çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonucunda; başarı testin güvenilirlik katsayısı 0,80; kalıcılık testinin güvenilirlik katsayısı da 0,68 olarak bulunmuştur. Grup karşılaştırılmasında kullanılmak üzere hazırlanan testlerin güvenilirliklerinin 0,60 - 0,80 arasında olabileceği belirtilmektedir (Özçelik, 1989, 117). Ölçme aracının güvenilirlik derecesi, araştırmacı tarafından istenilen düzeyde ve yeterli kabul edilmiştir.Uygulamada kullanılan yazılım SEBİT Eğitim ve Bilgi Teknolojileri A.Ş. tarafından hazırlanan 9. Sınıf-Biyoloji konularından hazırlanmış eğitim gereçlerindendir .

Programda öğretim için izlenen sıra şöyledir:

Konunun tüm bölümleri kavram haritası ile tanıtılır.

Konular parça parça sunulur. Öğrenci istediğinden başlar.

Konu animasyonlar ve sesli anlatımla işlenir.

Konu işlendikten sonra etkileşimli alıştırmalar ve örnek soru çözümü yapılır.

Anlaşılamayan konular tekrar tekrar gözden geçirilebilir.

Tüm ünite işlendikten sonra deneme sınavlarına geçilir.

Deneme sınav sonuçları değerlendirilir.

Değerlendirme sonucu yanlış cevaplandırılan konular tekrar gözden geçirilir.

2.5. Verilerin Çözümü

Deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test uygulamalarına ait veriler elde edildikten sonra her iki gruptaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla, "t-testi" kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, tek yönlü iki bağımsız ortalama arasındaki fark için "t testi" ile analiz edilmiştir. T testi iki grup arasındaki performans farkının anlamlı olup olmadığını test etmede yaygın olarak kullanılır. Deneysel durumların çoğunda, denekler iki gruba ayrılırlar; gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubudur. Bağımsız değişken deney grubuna uygulanır, daha sonra da, değişkenin etkisi, iki grubun sonuçları karşılaştırılarak analiz edilir (Kintz ve Bruning, 1993, 25).

3. Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bilgisayarın; ders sunu (canlandırma, 3 boyutlu animasyon), etkileşimli alıştırma-tekrar, problem çözme ve değerlendirme aracı olarak Bilgisayar Destekli Öğretim uygulaması yapılan deney grubunda bulunan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalamasıyla, geleneksel yöntemlerin uygulaması yapılan kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 1. Grupların Biyoloji Başarı ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar	Denek sayısı N	Aritmetik Ortalama ($\overline{X}$)	Standart Sapma	Ortalamaların Standart Sapması
Deney Grubu	30	4,7000	0,4661	8,510
Kontrol Grubu	30	4,6667	0,4795	8,754

Tablo-1' de anlaşıldığı gibi deney grubu ile kontrol grubunun aritmetik ortalaması arasındaki farkın 0,0333 olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla 't-testi" uygulanmış ve bununla ilgili sonuçlar Tablo-2'de verilmiştir

Tablo 2. Grupların Biyoloji Başarı ön-test Puanlarına İlişkin "t-testi" Analizi

	Varyans Eşitliğinin Analiz Edilmesi		Ortalama Eşitliğin Test Edilmesi				
	F	Sig.	T	Df	P	$\overline{x}_1 - \overline{x}_2$	$S_1 - S_2$
$H_0=G_1^2 = G_2^2$	0,297	0,588	0,273	58	0,786	3,333	0,1221
$H_1=G_1^2 \neq G_2^2$			0,273	57,95	0,786	3,333	0,1221

Tablo 2'deki t-testi sonuçlarına bakıldığında 0,273 olarak hesaplanan t değeri 58 serbestlik derecesinin, 0,01 anlamlılık düzeyinde t tablo değeri olan 2,660 değerinden oldukça küçüktür. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir.

Tablo 3. Grupların Biyoloji Başarı Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar	Denek sayısı N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma	Ortalamaların Standart Sapması
Deney Grubu	30	12.5000	2.8618	0.5225
Kontrol Grubu	30	8.7000	1.8223	0.3327

Tablo-3'te anlaşıldığı gibi deney grubu ile kontrol grubunun aritmetik ortalaması arasındaki farkın 3,8 olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla 't-testi" uygulanmış ve bununla ilgili sonuçlar Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo 4. Grupların Biyoloji Başarı Son-test Puanlarına İlişkin "t-testi" Analizi

	Varyans Eşitliğinin Analiz Edilmesi		Ortalama Eşitliğin Test Edilmesi				
	F	Sig.	T	Df	P	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	$S_1 - S_2$
$H_0=G_1^2 = G_2^2$	7.353	0,008	6.135	58	0	3,8	0,6194
$H_1=G_1^2 \neq G_2^2$			6.135	49.197	0	3,8	0,6194

Tablo 4'teki t-testi sonuçlarına bakıldığında 6,135 olarak hesaplanan t değeri 58 serbestlik derecesinin, 0,01 anlamlılık düzeyinde t tablo değeri olan 2,390 değerinden büyüktür. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bilgisayarın; ders sunu (can1andırına, 3 boyutlu animasyon), etkileşimli alıştırma; tekrar, problem çözme ve değerlendirme aracı olarak Bilgisayar Destekli Öğretim uygulaması yapılan deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrenmede kalıcılık puanlarına ilişkin bulgular.

Tablo 5. Grupların Öğrenmede Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar	Denek sayısı N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma	Ortalamaların Standart Sapması
Deney Grubu	30	11,2667	2,2118	0,4038
Kontrol Grubu	30	7,8667	2,2854	0,4173

Tablo 5'ten de anlaşıldığı gibi deney grubu ile kontrol grubunun aritmetik ortalaması arasındaki farkın 3,4 olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla " t- testi" uygulanmış ve bununla ilgili sonuçlar tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Grupların Öğrenmede Kalıcılık Puanlarına İlişkin T-testi Analizi

	Varyans Eşitliğinin Analiz Edilmesi		Ortalama Eşitliğin Test Edilmesi				
	F	Sig.	T	Df	P	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	$S_1 - S_2$
$H_0=G_1^2 = G_2^2$	0,000	0,990	5,855	58	0	3,4	0,5807
$H_1=G_1^2 \neq G_2^2$			5,855	57,938	0	3,4	0,5807

Bu farkın anlamlı olup olmadığı "t- testi" ile sınandığında t=5,855 bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin 0,01 anlamlılık düzeyindeki t tablo değeri olan 2,390'dan büyüktür. Yani gruplar arasındaki fark anlamlıdır.

4. Sonuç

Araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır:

1- Bilgisayarın; ders sunu (canlandırma, 3 boyutlu animasyon), etkileşimli alıştırma-tekrar, problem çözme ve değerlendirme aracı olarak Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasıyla yapılan deney grubundaki öğrencilerin Biyoloji başarı düzeyleri ile geleneksel yöntemlerin uygulanması yapılan kontrol grubu başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

2- Bilgisayarın; ders sunu (canlandırma, boyutlu animasyon) alıştırma-tekrar, problem çözme ve değerlendirme aracı olarak Bilgisayar Destekli Öğretim uygulaması yapılan deney grubundaki öğrencilerin öğrenmede kalıcılık ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmede kalıcılık göstermeleri arasındaki deney grubu lehine anlamlı bir olduğu görülmüştür.

Literatürde bulunan çalışmalarda bilgisayarın kullanımını desteklenmektedir.

Eğitim alanındaki öğrenci sayısının hızla artması, öğretmen / öğrenci oranlamasında ortaya çıkan, öğretmen yetersizliği ve bireylere öğretilmesi gereken bilgi miktarının hızla artması sonucu, içeriğin daha karmaşık bir hale gelmesi gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Buna karşı eğitime olan talep sürekli artmış, bireylerin eğitim olanaklarından daha fazla yararlanma istekleri, bireysel öğretimi önemli hale getirmiştir. İşte gerek bilgisayara, gerekse eğitime ilişkin olarak belirtilen bu gibi nedenlerden dolayı, bilgisayarın eğitimde kullanımı zorunlu hale gelmiştir. Ayrıca bilgisayarın öğrenciyi daha fazla güdülemesi, yaşam boyu eğitimi desteklemesi, öğretim programlarındaki esnekliği arttırması da, eğitimde bilgisayar kullanımının gerekçesi olarak ileri sürülmüştür (Alkan, 1997; Gürol, 1990, 133; Arseven, 1986; Keser, 1988, 72).

Bir ders aracı olarak işe koşulan bilgisayar, öğrenciyle etkileşim açısından önemli olanaklar sağlamaktadır. Bilgisayarın bu özellikleri doğru kullanıldığında öğrencinin öğrenme sürecinde son derece etkin bir biçimde ve kendi bireysel tercih özelliklerine uygun olarak katılımını sağlayabilmektedir (Şeniş, 1990, 63).

Bilgisayarların öğrenme işi, işe koşulma fikrinin ortaya atılmasından bu yana hep eleştiri konusu olan "bireyi mekanikleştirme" tehlikesi her zamanki yapay ve muhafazakar düşünceden başka bir şey değildir. Bireyin gereksinmelerinin dikkate alınmasıyla onun sadece bilişsel gelişimi değil duyuşsal gelişimi de düşünülmektedir. Bireyler arası iletişim, etkileşim, yarış ve işbirliği, bilgisayarlı ortamda yeni boyutlar kazanıyor. Etkileşilebilir bir ortam olarak yazılım, bireyi daha aktif kılabilmektedir (Akpınar, 1999, 4-5).

Bir eğitim aracı olarak bilgisayarların eğitim açısından üstün yönleri şunlardır (Keser, 1988, 73):

1- Etkileşimli bir araçtır, öğrenci bilgisayar karşısında denetim kullanmayı öğrenir.

2- Büyük esnekliğe sahiptir, etkin bir pekiştiricidir, sabrı sonsuzdur.

3- Yazı tahtası, ders kitabı kadar geneldir, Yazı, çizim, grafik, sayı, renk, ses vb. çok çeşitli bildirim simgesini durgun ya da hareketli olarak kullanabilir.

4- Uygun şekilde hazırlanmış her programı kullanabilir.

5- Ders yazılımlarında çok değişik sürprizlere yer verilerek eğitimi zevkli ve çekici hale getirebilir.

6- Bireysel ve grup öğretiminde kullanılabilir.

7- Programlı öğretimin dayandığı ilkelerin uygulanmasına hizmet edebilir.

8- Öğrencinin sorulara verdiği cevaplan kaydeden, istenildiği zaman sonuçları bildirebilen eşsiz bir sınav aracıdır ve soru üretebilmektedir.

5. Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler sunulmuştur:

1- Biyoloji öğretiminde bilgisayarın; ders sunu (canlandırma, 3 boyutlu animasyon), etkileşimli alıştırma-tekrar, problem çözme ve değerlendirme aracı olarak kullanıldığı öğretim uygulamasının gerçekleşmesiyle;

a) Öğrencilere etkili ve nitelikli bir öğretim sağlanabilir.

b) Öğretmenler, öğrencilerinin yeteneklerini değerlendirmeye daha fazla zaman ayırır ve öğretmenin rutin işlerden oluşan yükü azaltılıp, onu daha çok öğretime yöneltecek roller verilebilir.

c) Biyoloji öğretiminde, çoğu zaman yetersizliklerden dolayı kullanılamayan laboratuvar tekniği, benzetim yaklaşımları ile daha ekonomik ve daha etkili bir şekilde uygulanabilir.

d) Her öğrenciye kendi öğrenme hızında öğrenim sağlar.

e) Bilgisayar Destekli Öğretim ile çizim, resim, şekiller, animasyonlar, etkileşimli alıştırmalarla öğrencinin dersi dinlemede dikkat düzeyleri en yüksek seviyede tutulabilir.

f) Öğrencilerin sınav başarı yüzdelerinin kaydı tutulabilir.

2- Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasının öğrenci başarısını ve öğrenmenin kalıcılığını sınamaya yönelik muhtelif konularda başka deneysel araştırmaların yapılmasında yarar görülmektedir. Bunlar;

a) Diğer derslerin öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasının öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından etkisi,

b) Biyoloji öğretiminde geleneksel laboratuvar tekniklerine göre bilgisayarların benzeşim yaklaşımlarının öğrenci başarısına ve öğrenmede kalıcılığına etkinliği,

c) Bilgisayar Destekli Öğretimde cinsiyetin rolü,

d) Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasında yaş faktörünün etkinliği,

e) Bilgisayar Destekli Öğretimi daha ektin kılmak için geliştirilen öğretim metotlarının etkinliği,

t) Okullarda bulunan bilgisayarların öğretimde kullanılma oranı,

g) Bilgisayar Destekli Öğretim üzerine öğretmenlerin görüşleri.

Kaynakça

AKPINAR, Y. (1999). **Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamaları**, Ankara, Anı Yayıncılık.

ALKAN, C. (1997). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara, Atilla Kitapevi.

ARSEVEN, A. (1986). *Bilgisayar Destekli Öğretim,* **T.E.D. Birinci Bilgisayar Eğitimi Toplantısı**, Ank.

AŞKAR, P. (1991). *Bilgisayar Destekli Eğilimin Yaygınlaştırılmasında Temel Stratejiler: Avrupa Ülkelerinde Son Durum,* **Eğitim Teknolojisi ve Bilgisayar Destekli Eğitim 1. Sempozyumu**, Eskişehir A Ü.

BARKER, F ve YEATES, H. (1985). Introducing Computer Assisted Learning, Ptintice- Hall Internatıonel, England.

BECKER, H.J. (1991). How Compufers Are Used in United States Scholls: Basic Data From The 1989 IEA Computers in Educations Survey, Journal Of Educational Computing Research, 7, 385-406

BİTTER, G.G. ve CAMUSE, R.A. (1984). Using a Microcomputer in The Clasroom, Printed fn Northem Ireland The Unıversty Press (Belfast) Ltd.

CARLEER, G.J. ve DOORNEKAMP, B.G. (1990). Internatıonel Conferans On Tecnology in Education: A Teacher-Centered Implemantation Strategy For Computer Integratıon. Brucssels.

DEMİREL, Ö. (1994). **Genel Öğretim Yöntemleri**, Ankara, LİSEM Yayınlan.

DODRICK, H.S ve WAGNE, G. (1993). The Informatic Society, Sage Publication,London.

EISELE, J. H. ve EISELE, M. E. (1994). **Eğitim Teknolojisi: Programlama Destek, Planlama ve Kaynak Klavuzu**, Eskişehir, Etam A. Ş

GEISERT, P.G ve FUTRELL, M. K. (1995). Teachers,Computers and Curriculunı: Microconıputers in The Clasroom, Boston, Massachusetts, Simon ve Schuster C.

GÜNEŞ, N. (1991). **Bilgisayarla Öğretimde Ortam**, Ders Notu, AÜ, E.İ.D

HASS, J.M. (1990). The Discourse Of Edıcatiorıal Computing and The Practike Of Teaching, Boston The American Educational Research Association Annual Meeting.

HIZAL, A. (1989) Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Eskişehir.

H1ZAL, A. (1991). Eğitim Teknolojisi, Anadolu Ünv. A.Ö.Fak. Yayınları, Eskişehir.

HICKEY, M.G. (1993) Computer Use in Elementary Clasrooms: An Ethnographic Study. **Journal Of Computing in Childhood Education,**4,219-280

KARASAR, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

KESER, H. (1988). Bilgisayar Destekli Eğitim İçin Bir Model Önerisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

KESER, H. (1991). *Eğitimde Nitelik Geliştirmede Bilgisayar Destekli Eğitim veDers Yazılımlarının Rolü:* Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Anlayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, İstanbul.

MOERSCH, M.C. (1987) The Effectivemnes Of Computer-Assisted Instruction Cooperative Learning. Peer Tutoring and Class Size On Acedemic Anchilevemen. A Review San Diego State Universty. Instructional Leadership Instute.

NUMANOĞLU, M. (1990). B.D.E. Projesi, B.D.E. Yazılımlarında Bulunması Gereken Eğitsel Özellikler. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

OGUZKAN, F. (1989) Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayii.

ÖZÇELİK, D., A. (1989). Test Hazırlama Klavuzu. ÖSYM Eğitim Yayınları.

ÖZGÜ, Ö. ve ALKAN, İ. (1989). Bilgisayarların Eğitimdeki Yeri ve Türkiye İçin Durumu. 6. Türkiye Bilgisayar Kongresi Bildirileri. İstanbul.

RYBA, K. ve ANDERSON, B. (1990). Learning With Computers : Effective Teaching strategies. International Society For Tecnology in Education Publications.

SHELLEY, J. ve HUNT, R. (1984). Computer Studies: A First Course. Second Education. Printed in Northern Ireland The Universty Pres (Belfast) Ltd.

ŞENİŞ, F. (1990). Bilgisayar Destekli Öğretim Yazılımlarında Öğrenci İle Etkileşim Sağlama Yöntemleri. Anadolu Ünv. A.Ö.Fak. Yayınları, Eskişehir.

ŞENİŞ, F. (1993). Açıköğretimde Eğitsel İletişim Ortamı Olarak Bilgisayar Akademik Danışmanlık Sistemi İçin Bir Bilgisayar Destekli Eğitini Modeli. Eskişehir. A.Ü. B.D.E. Birimi.

TAŞÇI, D. (1993). Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemi ve Bir Model Önerisi (Yayınlanmış Doktora Tezi). A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

TURGUT, M. F. (1977). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara: Saydam Matbaası.

THE EFFECT OF COMPUTER ASSİSTED LEARNING STUDENTS ACHIEVMENT IN BIOLOGY EDUCATION

Filiz ARIKAN*
Mustafa AYDOĞDU**
Mustafa DOĞRU***
Muhammet UŞAK****

Abstract

This study has been realized that, in the education of science, the using of computer as a presentation of lesson, animation (3 dimensional), interactive drilling problem solving and evaluoting tool to determine the effect of accomplishment of student. İn the study, a first - final test grouped model is applied and resticed in the experimentol field. Subjects of the experiment are formed from 9. class students of Anatolia High School. The study is realized during the first semester of 2001-2002 years. İn the application topics of Nücleicacids are being given to control group by using traditionol methods and to experiment group by using computer aided education methods. later from the application of final test a retentivity test is applied to both groups: The results of the analysis of the datas obtained by application of tests are follows: The application is done by using computer as a presentation of lesson, (demonstrastione, 3-dimensional animation), interactive drilling-over again, problem solving and evaluating tool is more effective to provide student's success and retentivity in the learning than application is done by using troditional methods.

Key Words: Computer assisted learning, biology education, nucleic asids

* Teacher, MEB
** Gazi University Gazi Faculty of Education
*** Gazi University Gazi Faculty of Education
**** Gazi University Gazi Faculty of Education

FEN EĞİTİMİ VE MODELLER

Gül ÜNAL*
Ömer ERGİN**

Özet

Bu çalışmada fen eğitiminde önemli bir yere sahip olan modeller tanıtılmaya çalışılmıştır. Bilimsel modellerden yola çıkılarak, ilgili alan yazınına göre modellerin sınıflandırılması yapılmıştır. Açık modeller (benzetme modelleri) ve örtük (içsel) modeller olarak iki ana bölümde ele alınan modellere örnekler verilmiştir. Çalışmanın sonunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı öğrenme ortamlarında modellerin önemi ve kullanımı üzerine öneriler yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, modeller, yapılandırmacı fen öğretimi, açık modeller (benzetme modelleri), örtük (içsel) modeller

Giriş

Yapılandırmacı (constructivist) öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırdığı kabul edilmektedir. Yapılandırma sürecinin farklı bireylerde, tek ve aynı bilgiye karşılık gelmesi bireylerin öğrenirken kullandıkları kavramların ortak oluşundandır.

Fen eğitiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerde doğa olayları ile ilgili kavramların ve kavramlar arası ilişkilerin oluşturulmasını sağlamaktır. Bu süreçte yer alan kavramlar, yapılarına ve varoluş şekillerine göre farklılık gösterirler. Bazı kavramlarla ilgili günlük yaşamda deneyim sahibi olma imkanı her zaman mümkünken, bazı kavramlar açık şekilde görülmez ya da konuyla ilgili bilgi sahibi olmadan kavranamaz. Örneğin yerin çekim kuvveti kavramını; günlük yaşamda attığımız topun yere düşmesiyle, ayaklarımız üzerinde zıpladığımızda havada kısa bir an için kalıp tekrar yere dönmemiz vb. olaylarla deneyimleriz. Oysa maddenin tanecikli yapısı ya da gen kavramını günlük yaşamda yukarıda belirtilen örnek kadar açık bir şekilde deneyimleme ve görme fırsatımız ne yazık ki yoktur. Bu tür kavramları ikinci elden kavramlar, bilinen bir olay, günlük yaşamla bağ kurarak kavramın rahat anlaşılmasını sağlayan araçlar yardımıyla öğretme ve öğrenme çabası içine gireriz. Genellikle soyut, doğrudan gözlenemeyen bazen de somut bir şekilde gözlendiği halde ölçeklendirilmeye gereksinim duyulan durumlarda kullanılan bu araçlar model olarak adlandırılabilirler.

Model Nedir?

Fen eğitiminde model dendiğinde ilk akla gelen, bilimsel anlamda modellerdir. Sina'ya göre (1994), bilimsel araştırmalarda üzerinde çalışılan konu boyutlarımız içinde kolay incelenemiyorsa, yani bize göre mikro ya da makro boyutlardaysa daha iyi anlaşılabilen başka olayların yardımıyla konuya açıklamalar aranır. Moleküllerin hareketi ile ilgili olan gaz basıncında, kapalı bir kap içindeki moleküller birbirleriyle

* Arş. Gör.; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi A.B.D.
** Prof. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi A.B.D.

ve içinde bulunduğu kabın çeperiyle sürekli çarpışma halindedirler. Esnek bir kapta moleküllerin çarpışmaları fazlalaştırılırsa kabın hacminin arttığı gözlenir. Bu konuyu daha iyi açıklamak üzere kurulacak bir modelde bilardo masasındaki toplara ıstaka vurulduğunda topların birbirlerine ve masanın kenarlarına çarpmasını düşünelim. Balonun şişmesini sağlayan gaz moleküllerinin çarpışmaları, bilardo toplarının çarpışmalarına karşılık gelirken, balonun esnek olan yüzeyi ile bilardo masasının sert ve esnek olmayan yüzeyi arasında ise farklılık vardır. Top, masanın kenarına çarparak onu iter, kenar da aynı kuvvetle topu iter ve top hızından pek az kaybederek hareketine devam eder. Balonu her şişirişimizde daha fazla gaz gönderirsek, balonun iç çeperlerine daha fazla gaz molekülü çarpar ve esnek olan yüzey genişler. Bu olayda normalde gözlenemeyen gaz moleküllerinin hareketi, günlük yaşamda rahatlıkla gözlenebilen, farklı açılardan incelenebilen daha somut bir başka olayın yardımıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Gazların hareketi, bilardo masası üzerinde topun hareketiyle modellenmiştir.

Bilimsel modeller, bilim adamının çalışırken izlediği doğal süreçler ve bu süreçlerin sonucu olarak ortaya konan bilimsel ürünler olarak tanımlanabilir (Cartier vd., 2001). Bu açıdan bakıldığında bilimsel bir model;

*zihinlerde yer edebilir ve işlenebilir

*tanımlandığı özel şartlara sahiptir

*bir problemle ortaya atılan bir konuyu açıklar ve onunla ilgili yordamalara ışık tutar.

Bilimsel modellerin bir başka önemli özelliği kullanıldıkça daha iyi açıklama yapabilirlikleri açısından geliştirilebilir olması yanında eklemeler yapılarak ve başka modellerle birleştirilerek derinleştirilebilir olmalarıdır. Dalton'un 1803 yılında kimyasal tepkimelerdeki kütle bağıntılarını açıklayan ancak atomla ilgili yeni bilgileri açıklamada yetersiz kalan atom modelinin ardından 1897 yılında Thomson alan yazınında üzümlü kek modeli olarak bilinen pozitif yük içersinde negatif yüklerin yer aldığı atom modelini ileri sürmüştür. 1911 yılında Rutherford, Thomson'un atom modelini test etmek için bir dizi denemeler yapmış ve elde ettiği sonuçların, üzümlü kek modeliyle çeliştiğini görmüş ve atomda pozitif yükün ve kütlenin atomun merkezinde toplandığını düşünmüş ve bu merkeze çekirdek adını vermiştir. Ancak bu model de atomdaki elektronların hareketini ve çekirdek üzerine neden düşmediklerini açıklamada yetersiz kalmıştır. 1913 yılında Bohr, hidrojen atomu ve tek elektronlu bazı iyonların davranışlarını açıkladığı kendi adıyla anılan atom modelini açıklamıştır. Ancak bu modelde, çok elektronlu atomların davranışlarını açıklamada yetersiz kalmıştır. Schrödinger ve Heisenberg'in katkılarıyla bugünkü modern atom teorisi geliştirilmiştir (Arık ve Polat, 2002). Atom modelinin evrimi modellerin işlenebilirliği, sınırlıkları ve konuyu açıklayıp artçı araştırmalara ışık tutmasına güzel bir örnek oluşturmaktadır. Bu özelliklerinden dolayı bilimsel modeller, bilimsel bir araştırmanın hem istendik ürünü hem de artçı araştırmalarının bir yol göstericisidir. Ders programlarında bilimsel modellere yer vermekle öğrencilere belli bir disipline özgü kavramsal alan bilgisini özgün öğrenebilme fırsatının yanı sıra, bilimsel bilginin nasıl ortaya çıkarıldığı ve değerlendirildiğini de görme fırsatını sunmuş oluruz.

Modelin alan yazınındaki diğer anlamları incelendiğinde sadece öğrencilere derste sunulan modellerle sınırlı kalınmadığı görülür. Ingham ve Gilbert'e göre (1991) model, bir sistemin tipik özelliklerine dikkat çeken, o sistemin sadeleştirilmiş bir sunumudur. Sadeleştirilmiş olan bu sunum, sisteme ilişkin örneklerle zenginleştirilebilir. Örneğin, bir fırın içersinde ısıtılan havayı konu alan bir modelde, hava moleküllerinin hareketini açıklayan bir çalışmanın yer alması modeli zenginleştirecektir. Norman'a göre (1983) ise modeller, bir sistem ya da olaya özgü gösterilebilen ya da şematize edilebilen ortak deneyimlerdir. Norman bir sisteme ilişkin bu deneyimleri;

bireylerin zihinlerinde oluşturdukları modeller, araştırmacıların kavramsal modelleri ve bilim adamlarının bireylerin zihinlerinde oluşturdukları modeller olmak üzere üçe ayırarak incelemiştir.

Johnson ve Laird (akt: Greca ve Moreira, 2000) modelleri, bireylerin zihinlerinde yapılandırdıkları ve zihinsel bileşenlerle sorguladıkları zihinsel yapılar olarak tanımlamaktadırlar. Gobert ve Buckley (2000) ise bilginin sosyal yapılandırılmasından yola çıkarak, bir sisteme ilişkin oluşturulan modelleri, bireyin hareketleri, sözlü, yazılı ve diğer yollarla anlatım ve tanımları olarak açıklamaktadırlar.

Modellerin Sınıflandırılması

Alan yazınında modellerin, somut - soyut (kalp modeli, kimyasal bağ modeli), algoritma (bilgisayar programlama dili, örneğin Fortran77'de yazılan bir program), problem çözme süreci (4üncü dereceden bir eşitliği çarpanlara ayırma) ve benzer şekilde sınıflandırmasına rastlanmaktadır. Bu çalışmada, modeller öncelikle açık (benzetme) ve örtük (içsel) olmak üzere iki bölümde ele alınacaktır.

A. Açık Modeller (Benzetme Modelleri)

Harrison ve Treagust'un (1998), modellemenin gelişmiş bir düşünme süreci olarak fen öğretim programlarında yer alması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmacıların, modellerle ilgili pedagojik açıklamalarda; benzerlik ve farklılık gösteren noktalara dikkat çekmeleri konusunda gösterdikleri hassasiyet nedeniyle, çalışmalarında kullandıkları açık modellerin sınıflandırılması özetlenecektir.

Açık modeller, hedef kavram ve benzer model ilişkisi üzerine kuruludur. Hedef model, öğrencilere kavratılması planlanan konuya ilişkin kavramsal açıklama ya da model olarak tanımlanabilir. Benzer model ise, hedef kavramla arasında benzerlik ya da ilgi kurularak kavramı somutlaştırmaya yardımcı açıklama ya model olarak tanımlanabilir. Açık modeller, benzer modellerle hedef kavram arasındaki ortak ya da benzer nitelik ve noktalara vurgulama amacındadırlar. Mikroskobik, makroskobik ve sembolik düzeyde açık modeller verilebilir. Açık model seçiminde, ortak olmayan özelliklerin dikkatlice indirgenmesine karşın; benzer modelin hedef kavramı açıklamakta yetersiz kaldığı ya da hedef kavramda karşılık bulamadığı noktalar olabilir. Benzer model ile hedef kavram arasında iki tür benzerlik kurulur:

1) Öğrencileri benzetime çabuk bir şekilde çeken yüzeysel benzerlikler (molekülleri toplara benzetme).

2) Kavramsal anlamaların gelişimini sağlayan derin ve sistematik işlev benzerlikleri (moleküllerin rasgele hareketlerini topların esnek çarpışmalarına benzetme).

Gentner (1983) ve Zook (1991), yüzeysel benzerliklerin ötesinde kavram öğrenmenin derin ve sistematik benzerlikler içeren analojik modellerle gerçekleşebileceğini ve öğrencilerin bu modelleri şekillendirmede yardıma gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Harrison ve Treagust'un (1998), açık modelleri, her biri kendi içinde alt dallara ayrılan somut ve somut-soyut modeller; iletişim teorisine uygun soyut modeller; çoklu kavram-süreç modelleri olarak üçe ayırmışlardır.

1. Gerçek Olayları Göstermek için Tasarlanan Somut ve Somut-Soyut Modeller

1.1 Ölçek modelleri: Bu modellerde gösterdikleri kavram ya da nesnelerin iç özelliklerinden çok dış özellikleri ön plana çıkarılmıştır. Dış özellikler renkler, ve yapıdan oluşabilir. Ölçek modelleri gerçeklerine çok benzerler ancak ortak olmayan

özellikleri arka planda kalabilir. Oyuncak arabalar, basit makinalar için oyuncak çıkrık, su tribünü modeli ölçek modellerine örnek verilebilir.

1.2 Eğitimsel benzetme (analojik) modelleri: Bu tür modeller genelde öğretmenlerin soyut ya da gözlenemeyen (mikroskobik boyutlardaki) varlıkları tanımlamak için kullandığı modellerdir. Bir ya da daha fazla özellik benzerliğin somut yapısını oluşturur. Atomları topa benzetme, DNA'yı ipe benzetme örnek olarak verilebilir. Benzetme modeller, benzer model ve hedef kavram arasındaki ilişkilerin birebir eşleştirildiği ve sadece belirli niteliklerinin karşılığını bulduğu hedef kavram arasındaki ilişkiyi kabaca basitleştirilerek kavramsal niteliklere dikkat çekebilir. Basitleştirilen ya da indirgenen noktalar öğrencilerle dikkatli bir şekilde tartışılmalıdır.

2. İletişim Teorisine Uygun Soyut modeller

2.1 Sembolik modeller: Bileşik yapısını kimyasal formüllerle ve kimyasal tepkimeleri denklemlerle gösterdiğimiz modellerdir. Suyun kimyasal formülü (H_2O), kimyasal olayları açıklayan denklemler ($2H_2O\_2H_2+O_2$) bu gruba giren modellerdir.

2.2 Matematiksel modeller: Fiziksel özellikler, değişimler, süreçler kavramsal ilişkileri göstermek üzere matematiksel denklemler ve grafiklerle gösterilebilir, Coulomb yasası, Boylé yasası, ışığın düzgün yansımasında geliş ve yansıma açısının eşit olması örnek olarak verilebilir. Ancak, Coulomb yasasının birbirinden çok uzak ve çok küçük boyutlu nokta yükler için söz konusu olduğu ve normal yaşantımızda kullanmadığımızı söylememiz gerekir. Bu nedenle, bu tip modellerin "ideal" durumları anlattığı öğrencilerle tartışılmalıdır. Bu modellerin, öğrenciler tarafından nitel olarak açıklanması yani içselleştirilmesi anlamlı öğrenme için çok önemlidir.

2.3 Teorik modeller: Elektromanyetik kuvvet çizgilerinin; fotonların; gazların hacim-sıcaklık-basınç değişimlerini açıklayan kinetik teorinin benzetimsel gösterimleri bu grubu oluşturmaktadır. Bu modeller özünde sağlam bir teorik temele sahip ve ait oldukları gerçeklikleri en iyi açıklayabilen tanımlamalardır. Teorik modeller diğer benzetme modelleriyle daha da basitleştirilerek sunulabilir. Örnek: Gazların kinetik teorisinde gaz parçacıklarını kürecikler ya da toplara benzetme, atomum yapısı ve ışık yayma modeli.

3 Çoklu Kavramları ya da Süreçleri Tanımlayan Modeller

3.1 Haritalar, diyagram (çizenekler), tablolar: Periyodik tablo, soyağacı, hava haritaları, devre diyagramları, kan dolaşımı, sinir sistemi, gen çaprazlamaları, dengeli beslenme zincirleri, Maslow'un gereksinim piramidi bu grup modellerdendir. Tüm saydıklarımızı basit, basit olduğu kadar zengin ve içerikli kılan iki boyutlu olmaları ve öğrenciler tarafından kolaylıkla yapılabilmesidir. İlköğretim öğrencilerinin aynı anda iki değişkeni tanıyıp kontrol etmeye yeni başladıkları bir gelişim çağında oldukları düşünüldüğünde bu kategorideki modellerin önemi daha da ortaya çıkmaktadır.

3.2 Kavram-süreç modelleri: Fen kavramlarının çoğu nesne ya da varlıklardan çok süreçlerden oluşur. Asit-baz, indirgenme-yükseltgenme modelleri, elektrik akımı, elektriksel indüksiyon tipik örneklerdir.

3.3 Benzetişim (simülasyon): Çoklu karmaşık ve gelişmiş dinamik modellerin oluşturduğu kategoridir. Benzetişimler, sanal gerçeklik yoluyla uçakların uçuşu, uzay gemilerinin kullanımı, global ısınma, nükleer tepkimeler ve kazaları ile benzeri durumların daha iyi anlaşılmasında yardımcı olur. Ölçek ve eğitimsel benzetme modellerinde olduğu gibi, kurulmaya çalışılan benzerliğin ortak olmayan niteliklerine dikkat edilmelidir.

B. Örtük (İçsel) Modeller

Fen ve matematik bilimlerinde, trafikte ve günlük yaşantımızın hemen her yerine uzanmış, farkına varmaksızın kullandığımız sembollerdir. Örnek: NaCl, $y=x^2$, den bahar mevsimi denilince gözümüzde canlandırdığımız imgelere uzanan bir yelpazede örnekler verilebilir. Bu ürünlerin oluşum ve öğrenim sürecinde modellerin yer aldığı görülür. Bu kavramlar bilim adamlarının ortaya koyduğu ürünlerdir. Bu süreçte birey modelini zihninde yapılandırır, gerektiğinde farkına bile varmadan değerlendirir ve yeniden düzenler. Örtük modellerin en tipik örneği günlük yaşantımızın her alanında gizli bir dil olarak kullandığımız zihinsel modellerdir. Somut ya da soyut kavramların, süreçlerin zihnimizde canlandırdığımız modelleri zihinsel modelleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda modele dayalı öğrenme bir sistem ya da olaya ilişkin zihinsel modellerin oluşturulma süreci olarak tanımlanabilir.

Glaser ve arkadaşlarına (akt: Royer vd., 1993) göre zihinsel modeller, nitel, görünüm ve ilgili modeller olmak üzere 3 durumda bulunurlar. Nitel süreç modelleri, problem çözme durumlarında değişen parametreleri zihinsel olarak canlandırabilmekle ilgilidir. Görünüm modelleri, bir sistemin herhangi bir değişikliği geçirdikten sonraki durağan gösterimine ilişkin modellerdir. Burada sistemin özel olarak verilen koşullardaki durumum hakkında yordama yaptığımız durumlar ele alınmaktadır. İlgili modeller, bir sisteme ait temel özelliklerin bilinmesinin ardından bunlara dayanarak diğer benzer sistemlerin özelliklerinin bilinebilmesi durumudur. Örneğin katı sıvı ve gazlarda atom ve moleküllerin birbiriyle ilişkileri bilinirse sıvı ve gazlarda basıncın her doğrultuda nasıl iletildiği anlaşılabilir.

Barquero'ya göre (akt: Greca ve Moreira, 2000) zihinsel modeller, bilimsel kesinliği olmayan, normal bilgiye göre tamamlanmamış, tutarsız ve içsel bilgilerdir. Yeni bilgiler kazanıldıkça geliştirilir. Modeli oluşturan bireye özgüdür ve işlevseldir. En önemli görevi oluşturan bireye temsil ettiği sistemle ilgili açıklama ve tahmin yapma fırsatını sunmasıdır.

De Kleer ve Brown'a göre (akt: Greca ve Moreira, 2000) zihinsel modeller iki önemli süreçten geçerek oluşur:

-sistemin imgesel olarak canlandırılması; sistemin analizi, bileşenlerinin durumu ve birbiriyle yapılandırılışı

-genel bilimsel prensiplere dayanılarak modelin oluşturulması

Örneğin, bisikletin çalışmasını gösteren zihinsel bir modelin yapılandırılmasında öncelikle sistemin imgesel olarak canlandırılması; sistemin bileşenlerini ve birbirleriyle ilişkilerinin saptanması -tekerlekler, pedallar, zincir, tekerleklerin dişli büyüklükleri oranı, tekerlek çapı ile zincir uzunluğu arasındaki ilişkinin canlandırılması- ardından sistemin modellenmesi -bileşenleri bisikleti harekete geçirecek şekilde düzenlemek ve en sonunda düşmeden bisikleti kullanmak için statik ve dinamik denge koşullarını göz önünde bulundurarak modeli tamamlamak- süreçleri gerçekleşir.

Yaşa Göre Model Kullanımı ve Modelleme Nasıl Olmalıdır?

Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren birey, bilgiyi çevresiyle etkileşerek yapılandırır. Bu açıdan bilgi, bireyin çevresiyle ilişkisi sonucu oluşturulmuştur ve fen eğitiminin amaçlarından biri de bilginin oluşum sürecinde bu ilişkinin nasıl yapılandırıldığını ve neler üzerine kurulduğunu incelemek olmalıdır.

Bu bağlamda, modele dayalı öğrenme bir sistem ya da olaya ilişkin zihinsel modellerin oluşturulma süreci olarak tanımlanabilir. Okullarda yapılmaya çalışılan ise, öğrencilerin öğrenme öncesi sahip oldukları ön bilgileri ya da zihinsel modelleri-

ni, bilim adamlarının ortaya koymuş olduğu bilimsel modeller doğrultusunda değiştirmelerine ya da geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu nedenle, modelleme gelişmiş bir düşünme süreci olarak ele alınabilir (Harrison ve Treagust;1998).

Yapılan araştırmalar (Cosgrove, 1995; Zook, 1991; Treagust, Harrison ve Venville,1998) öğrencilerin benzetme modelleri üretmeleri ya da kavrama uygun benzetme modelini seçmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. Ancak aynı öğrencilerin, başlangıçta şematize etmekte zorlandıkları konularda bile uygun benzetme modelinin verilmesi halinde modeli rahatlıkla işledikleri saptanmıştır. Bu noktada öğretmenlerin sınıfta kullanacakları model ve benzetmeleri dikkatlice seçme ve planlamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Treagust, Harrison ve Venville (1998)'ye göre, açık benzetme modellerinin etkin bir şekilde kullanımı için öğretmenlerin kullanılacak kavram ve benzetmenin niteliklerinin ve öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya konulması gerekir. Daha sonra da, öğrencilere tanıdık gelen benzetmelerin kullanılması, hedef kavram ve benzetilen model arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların ortaya çıkarılmasına özen gösterilerek sonunda, kullandıkları modeli gözden geçirmeleri gerekmektedir. Ancak, küçük yaşlarda model kavramı ölçek modeller, ve eğitimsel benzetme modellerine karşılık kullanılabilir. Bu modelleri kullanırken farklılıklardan çok benzerlikler üzerinde durulmalıdır. Öğrenciler soyut düşünmeye başladıklarında, malzemeler, kavramlar, süreçler hakkında bilgi sahibi olmaya başladıklarında iletişim teorisine uygun ve çoklu kavramları ya da süreçleri tanımlayan modellere geçilebilir. Amerikan Bilimi İlerletme Birliği (AAAS), değişik yaş gruplarından (sınıf düzeylerinden) öğrencilerin modellerle ilgili hangi bilgilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Project 2061, 1993). Bu konuda sözü edilen çalışmadan derlenenler Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine göre Modeller Hakkında Bilgileri

Sınıf Düzeyi	Model Bilgisi
2. sınıf (İlköğretim I. Kademe)	- Ölçek modeli şeklindeki oyuncaklarla oynar. - Modelin gerçek olmadığını ancak, gerçek şeyler hakkında bilgi almak için kullanıldığını bilir. - Bir nesneyi tanımlarken, neye benzediğini söyler.
3.-5. sınıf (İlköğretim I. Kademe)	- Bir model üzerinde yapılan değişikliklerin, modelin karşılık geldiği varlık üzerinde oluşturacağı sonuçları görebilir. - Geometrik şekiller, sayı dizileri, grafikler, diagramlar, haritalar ve öykülerin gerçek yaşamdaki nesneleri, olayları ve süreçleri göstermek üzere kullanıldığını ancak, her ayrıntısıyla gerçeği karşılayamayacağının farkına varır.
6.- 8. sınıf (İlköğretim II. Kademe)	- Modellerin doğrudan gözlenemeyecek kadar çok yavaş, çok hızlı, çok küçük ya da çok büyük ölçeklerde yada deneyimlemenin tehlikeli, olduğu süreçleri göstermek üzere kullanıldığını bilir. - Matematiksel modelleri bilgisayarda gösterebilir ve üzerinde değişiklikler yapabilir. - Tek bir hedef kavramı birden fazla modelle gösterebilir. - Amacına uygun olarak hangi modeli kullanacağına karar verebilir.
9.-12. sınıf (Lise)	- Matematiksel modelin temel amacının, incelenen varlığın ya da sürecin davranışındaki matematiksel ilişkileri bulmak olduğunun farkındadır. - Herhangi bir modelin yararının, gerçek gözlemlerin sonuçlarının doğru tahmin edilebilirliğini sağlamasıyla oluştuğunu anlar. Her ne kadar yakın sonuçlar verse de bir modelin "gerçeğin" yerini tutan tek doğru model olmadığını bilir. - Benzetişimler (simülasyonlar) için bilgisayarların matematiksel modellerle birlikte güçlü bir araç olduğunun farkına varır. Karmaşık işlemler uygulayabilir.

Yukarıda görüldüğü gibi (Tablo 1), 2. sınıf düzeyine gelene kadar öğrencilere oynadıkları oyuncaklarının gerçek yaşamdaki karşılıkları arasındaki ilişkileri fark etmelerine olanak tanınmalıdır. Bu konuda öğrencilerle sohbet etmek hayal güçlerini kullanmaları ve geliştirmeleri açısından önemlidir. 3. ve 5. sınıf yıllarında, doğal oyunları içinde ellerlindeki modeller üzerinde değişikler yapmaya ve sınırlılıklarını tartışmaya başlarlar. Ayrıca, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, resim gibi diğer derslerde öğrendikleriyle benzetmelerde (analoji) bulunmaya başlarlar. Doğrudan gözlemleyemedikleri olaylarla ilgili kendi zihinsel modellerini oluşturmaya ve böylece feni de anlamaya başlarlar. 6.ve 8. sınıf yıllarında farklı derslere ait alan bilgileri fazlalaştıkça, modelleri daha sık kullanmaya başlarlar. Farklı modellerin nasıl ve ne zaman kullanılacağını kavrar. Bilgisayarı daha rahat kullanmaya başladıklarından, bir model üzerindeki değişkenleri değiştirerek sonuçların nasıl farklılaştığını grafiklerle gösterebilir. Lise düzeyinde, farklı alanlara ait bilgilerini birleştirebildiklerinden, matematiksel modelleri anlayarak kullanırlar. Herhangi bir olayı ya da nesneyi göstermek üzere "en iyi model"in henüz ortaya konmadığını ve her modelin kendi sınırlılıkları içinde işlediğini farkeder.

Sınıf içinde model seçimi ve kullanılmasında yukarıdaki noktalara dikkat edilmesinin, öğrencilerin modelleri aktif olarak kullanmasında ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Modellerin Önemi ve Öneriler

Bir kavramın anlaşılmasının iki yolu, sözlü ifadelerle ya da matematiksel formüllerle ifade edilebilmesidir. Duit ve Glynn (1996), anlamlı öğrenmenin, öğrencilerin kavramsal modellerden yola çıkarak oluşturdukları zihinsel modellerin evrimine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bir bilim adamı bilimsel bulgularını sunarken, matematiksel mantığın öngördüğü formülleri ve varolan kavramsal modelleri kullanır. Burada aslında sahne arkasında zihinsel modellerin yer aldığı açıkça görülmektedir. Öğrencilerin oluşturduğu zihinsel modellerin kalitesi, kavramların anlaşılıp anlaşılmadığının, bilginin yapılandırılıp yapılandırılmadığının bir göstergesi olarak önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda benzetme modellerden yola çıkarak oluşturulan zihinsel modellerin en önemli özelliği, bireyin bilişsel yeteneklerini ne ölçüde geliştirebildiğini değerlendirme fırsatı sunmasıdır.

Derslerde yaygın olarak öğrencilerin sınıfta sunulan kavramsal/benzetme modellerinin bir kopyası olarak zihinsel modellerini yapılandırdıkları kabul edilir. Norman (1983)'da ideal olarak kavramsal bir modelle zihinsel model arasında basit ve doğrusal bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin kavram yanılgılarının ya da alternatif kavramların değişime neden direndiğini anlamamıza yardımcı olmaları nedeniyle kullanılan ya da sahip olunan zihinsel modeller hakkında bilgi sahibi olmamızın eğitim-öğretim durumlarının başarılı olması açısından önemlidir. Bu noktadan hareketle, tüm derslerde ve özellikle fen derslerinde kavram öğretiminde, model sunumu ve kullanımı ile ilgili olarak bireysel farklılıklardan yola çıkarak, öğrenme stillerine uygun modellerin seçimine özen gösterilmelidir. Kullanılan modellerin hedef kavram ve benzetilen arasındaki benzerlik ve farklılıkları üstüne yapılan tartışmalar öğrencilerin katılımını sağlayarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulmalıdır. Benzetme modelleri kullanılırken hedef ve benzetilen kavram ilişkisi, basite indirgenebilmeli ve yorumlanabilir olmalıdır. Öğretmenler, hedef kavram ve benzetilen model ilişkisini kurduktan sonra modelin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerde kullanılmasını sağlamalıdır. Bu yolla öğrencilerin doğru ve bilimsel olarak zihinsel modellerini yapılandırmaları sağlanmış olur. Modellerin kullanılmasına erken çağlarda başlanılmalı ve öğrencilerin bilişsel gelişimlerine paralel olarak model kullanıcılığından model üreticiliğine geçiş yapmaları sağlanmalıdır.

Fen öğretiminde eğitimsel benzetme modelleri, teorik modeller ve kavram-süreç modelleri öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılmalıdır. Sınıf içinde yapılan etkinlikler sonucu öğrenciler ulaştıkları sonuçları zihinlerine örtük model olarak yapılandırırlar. Doğru sonuçlara varıp varmadıkları bu zihinsel modelin bir yolla öğrenci tarafından geri bildirim haline getirilmesiyle anlaşılır. Geri bildirim araçları öğrencinin zeka alanına göre yazım, resim, kavram haritası, şema, maket, canlandırma, oyun vb. gibi değişik biçimlerde olabilir. Öğretmen bu geri bildirimleri alarak yanlış kavramların oluşmasını azaltabilir.

Kaynakça

Arık A., Polat, R. (2002). **Liseler için Kimya 1**, Oran Yayıncılık, İstanbul.

Cartier, J., Rudolph, J., Stewart, J. (2001).“The Nature and Structure of Scientific Models”, http://www.wcer.wisc.edu/ncisla. Erişim tarihi: 7 Mart 2004

Cosgrove, M**. (**1995). “A Case Study of Science-in-the Making as Students Generate an Analogy for Electricity”, **International Journal of Science Education,** S.17, ss.295-310.

Duit, R., Glynn, S. (1996). “Mental Modelling” İç. G. Welford, J. Osborne ve P. Scott (Eds) **Research in Science Education in Europe**, The Falmer Press, London.

Gentner, D. (1983). “Structure mapping: A theoretical framework for analogy”, **Cognitive Science**, S.7, ss.155-170.

Gobert, J. D.; Buckley, B. C. (2000). “Introduction to model-based teaching and learning in science education” **International Journal of Science Education,** C.22, S.9, ss.891-894.

Greca, M., I.; Moreira M., A. (2000). “Mental Models, conceptual models and modeling”. **International Journal of Science Education**, C.22, S.1, ss.1-11.

Harrison, A. G.; Treagust, D., F. (1998). “Modelling in Science Lessons: Are there better ways to learn with models?”, **School Science and Mathematics,** C.98, S. 8, ss.420-429.

Ingham, A.; Gilbert, J. K. (1991)“The use of analogue models by students of chemistry at higher education level”. **The Journal of Science Education**, S.13, ss.193-202.

Treagust, D., Harrison, A., G., F., Venville, G. (1998). **“**Teaching science effectively with analogies: An Approach to Pre-service and In-service Teacher Education”, **Journal of Teacher Education,** S.9, ss.85-101.

Norman D. (1983). Some observations on mental models. İç. D. Gentner ve A. Steven, Mental Models , Hillside, NewJersey, ss.1-7.

Project 2061, (1993). American Association for the Advancement of Science. Oxford University Pres, New York.

Royer, J. M., Cisero, A. C., Carlo, M. S. (1993). “Techniques and Porcedures for Assessing Cognitive Skills”, **Review of Educational Research**, C.63, S.2, ss.201-243.

Sina S. (1994). **Liseler için Kimya 1 Ders Kitabı** , Özel Eğitim Kurumları Derneği Yayınları, İstanbul, ss.14-15.

Zook, K., B. (1991). “Effect of analogical processes on learning and misinterpretation”, **Educational Psychology Review,** C.3, S.1, ss.41-72.

SCIENCE EDUCATION AND MODELS

Gül ÜNAL*

Ömer ERGİN**

Özet Abstract

The purpose of this study is to give a brief desription of models that have important place in science education. Starting with the examples of scientific models, classification of models was done based on the related literature. The examples of analogical and intrinsic models were given. At the end of the study, the importance and usage of the models in the constructivist learning environments and some suggesstions take place.

Key Words: Science education, models, constructivist science teaching, analogical models, internal models

* Ass.; University Faculty of Education Department of Science Education
** Prof. Dr.; University Faculty of Education Department of Science Education

YETKİLENDİRMENİN ÖNEMİ VE ÇALIŞANLARIN YETKİLENDİRİLMESİ

İbrahim KOCABAŞ*

Turgut KARAKÖSE**

Özet

Organizasyonlar kendi çıkarları için devamlı olarak kendilerini geliştirmek zorundadır. Başarının en önemli koşullarından biri, üründe ve hizmette kaliteyi yakalamaktır. Şirket bu sayede ayakta kalabilir. Bunun için müşteriyle doğrudan iletişim halinde olan çalışanlar göreviyle ilgili olarak yetiştirilmelidir. Yöneticiler yetkilendirme yapabilmek için önce çalışanlara güvenmelidirler. Çalışanlar görevlerinin gerektirdiği yeterlilikleri sahip olmalıdırlar. Bu yüzden bireyler yeni fikirler üretme konusunda yöneticiler tarafından cesaretlendirilmeli ve desteklenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Yetkilendirme, güven, sorumluluk, iletişim

GİRİŞ

Örgüt yöneticileri, örgütün işleyişini kolaylaştırmak ve hedeflere daha kolay ulaşabilmek için çalışanların nelerden hoşlandıklarını tespit ederek, onların ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda hareket etmelidirler. Yöneticiler bunu başarabilmek için çalışanlarla olumlu ilişkiler kurarlar. Bu yolla örgüt amaçları ile çalışanların amaçlarının ortak noktasını bulmayı hedeflerler. Ancak bireylerin yeteneklerinden en üst düzeyde yararlanabilmek için çalışanların yetkilendirilmesi önemlidir. Yetkilendirme dilimizde izin verme, güçlendirme anlamlarında kullanılmaktadır. Yetkilendirilen çalışan, kendi kendine karar verme becerisine sahip olmalı ve çalıştığı alanda yeterli olmalıdır. Yetkilendirme konusunda bir çok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyle ifade edilebilir:

Yetkilendirme (empowerment), örgüt bünyesinde yer alan kişi veya birimlerin sahip oldukları bilgi ve yetenekleri kullanarak inisiyatif alma ve problem çözmeye yetkili kılınmaları ve bu kişilerin bilgi, beceri ve motivasyon düzeylerinin bu otoriteyi kullanabilir yeterliliğe kavuşturulması süreci olarak tanımlanabilir (Olgun, 2003, 1). Yönetim kavramı olarak yetkilendirme, bir çalışanın faaliyet alanı içinde herhangi bir kişiden onay almaksızın karar vermesine yönelik bir otoritedir (Çınar, 2003, 1).

Başka bir tanıma göre ise yetkilendirme, çalışanın özgürce ve tek başına düşünmesini, karar almasını, kararları uygulamasını motive eden ve sağlayan ortamı oluşturma; bunları yapabilecek sorumluluğu, otoriteyi ve esnekliği çalışana verme süreci olarak tanımlanabilir. Diğer yandan yetkilendirme, çalışanın kendi kaderini ve iş başarısını kontrol edebilecek gücü hissetmesini de ifade eder (http://www.insankaynaklari.com/İçerik Ekibi).

* Yard. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

** Öğrt.; Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Bütün bu tanımlar ışığında yetkilendirmeyi, yöneticilerin örgüt amaçlarına daha kolay ulaşabilmek amacıyla çalışanların kendi kendine iş yapabilmesine, karar vermesine ve inisiyatif kullanmasına izin vermesi olarak tanımlamak mümkündür. Kısaca yetkilendirme ;

- bireylere gerekli bilgi ve becerinin kazandırılması,
- bireylerin katkısının desteklenmesi ve bireylerin motive edilmesi,
- yeni vizyon oluşturanların ödüllendirilmesi ile ilgili bir kavramdır.

Yetkilendirme ile benzerlik gösteren bir kavram da yetki devridir. Yetki devri, yönetimin olmazsa olmaz şartlarından biridir. Ancak verilen yetkinin neleri yapıp neleri yapmama noktasını ifade ettiği açık olmalıdır. Verilen yetki, yetkiyi veren tarafından tüm sorumluluğun da devredilmesi anlamına gelmemektedir. Bir yönetici, yetkisinin tamamını devretse bile sonuçtan sorumludur. Dolayısıyla sorumluluğun tamamının devredilmesi mümkün olmadığından, zaman zaman bilgi alınmalıdır. Ancak yetkili kılınan açısından yetki ve sorumluluk eşit olmalıdır. Bir personel sadece sorumlu kılınarak yetkisiz durumda bulundurulmamalıdır (Gümüş, 1995, 364). Yetkilendirmenin esası, üstün ast tarafından yerine getirilebilecek sorumlulukları kendisinde toplamamasıdır. Örneğin ailenin fonksiyonlarının devlet tarafından üstlenilmesi aileyi anlamsız ve işlevsiz hale getirdiği gibi, astın sorumluluklarının üstleri tarafından "çalınması" da astların içini boşaltır ve zamanla onları yeteneksizleştirir (Özden, 1999, 119).

Yetkilendirme kavramı yakından incelendiğinde yetki devri ile benzerlik gösterse de aralarında bazı farklılıklar vardır. Her şeyden önce yetkilendirme kavramı yetki devrine göre daha geniş bir anlam taşımaktadır. Yetki devrinde, bir amirin kendisine ait olan herhangi bir konudaki karar verme hakkını, kendi isteğiyle bir astına belirli şartlar altında devretmesi, gerektiğinde tekrar geri alması söz konusudur. Oysa yetkilendirmenin temelinde, işi fiilen yapan kişinin o işle ilgili tüm kararları görebilmesi ve bunun için yetiştirilmesi vardır. Yetkilendirme, belli bir ruh haline ulaşmakla olumlu politikayla ya da insan duygularıyla temasa geçmek ile ilgili değildir (Çınar, 2003, 2).

Görüldüğü gibi yetkiyi devretme ile yetkilendirme arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Yetki devri, üst yönetimin bazı haklarını geri alabilmek koşuluyla astlara vermesi olarak ifade edilebilir. Yöneticiler kendi yetkilerini devredebilirler ancak sorumluluk devredilemez. Örneğin bir yönetici, imza yetkisini örgüt içindeki herhangi bir kişiye verebilir. İmza yetkisini devralan kişi aynı zamanda sorumluluğu da devralmaz. Bu yüzden imzanın kullanılmasından doğabilecek herhangi bir olumsuz durumdan yine yeykiyi devreden yönetici sorumlu tutulacaktır. Yetkilendirmede ise işle ilgili kararların yetkilendirilen tarafından alınması ve uygulanması önemlidir. Ayrıca yetkilendirmede çalışanların bilgilendirilmesi ve yetiştirilmesi söz konusudur.

Organizasyonlar, varlıklarını sürdürebilmek için rakipleriyle sürekli olarak rekabet etmek ve zamanın gerektirdiği şekilde kendilerini yenilemek durumundadır . Rekabetin ön koşullarından biri de üründe ve hizmette kaliteyi yakalayarak müşteri memnuniyetini kazanmaktır. Bu yüzden müşteriyle devamlı olarak yüz yüze gelen çalışanların göreviyle ilgili olarak yetiştirilmesi ve bazı yetkilerle donatılması önemlidir. Ortaya çıkabilecek hatalardan nasıl çalışan sorumlu tutuluyorsa, iş ile ilgili kararların alınması ve uygulamaya konulması da çalışana bırakılmalıdır. İş ile ilgili yetersizliklerin giderilmesi amacıyla çalışanlar sürekli olarak eğitime tabi tutularak yetiştirilmelidir. İşinde ve alanında yetersiz elemanlar yetkilendirmenin kapsamı dışında tutulmalıdır.

Yetkilendirme Kuralları

Organizasyonlar başarılarını devam ettirebilmek amacıyla içinde bulundukları piyasa koşullarını iyi değerlendirmek zorundadırlar. Yani, bilgiyi ve teknolojiyi yakalamak durumundadır. Bunu gerçekleştirebilmek için yönetim basamağındakiler, kendi yetkilerini belli ölçülerde çalışanlarla paylaşmalıdırlar. Yöneticilerin yetkilendirme yapabilmeleri için önce çalışanlara güvenmeleri şarttır. Bunun için çalışanlar görevlerinin gerektirdiği yeterliliklere sahip olmalıdırlar. Çalışanlar yetkilendirdikten sonra işlerine çok fazla müdahale edilmemelidir.

Bir yetkilendirme modelindeki temel unsurlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Çınar, 2003, 4):

- Her şeyden önce etkin bir liderlik sistemi kurulmalı,
- Güçlü bir çift yönlü iletişim kurulmalı ve desteklenmeli,
- Organizasyonun performans yönetimi ile ilgili bir ödüllendirme sistemi kurulmalı,
- Güvenilir çalışanların desteği sağlanmalı,
- Çalışan ilişkileri içerisinde liderlik takımına ilişkin bir destek hizmeti kurulmalıdır.

Örgütlerde yetkilendirme modelinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, yöneticiler paylaşılan bir liderlik rolü üstlenmelidir. Bunun için bir örgütte takım çalışmasının uygulanması ve desteklenmesi önemlidir. Örgüt içinde güven ortamının oluşturulması ve çalışanlarla yönetim arasında etkili bir iletişim ağının kurulmasıyla başarıyı yakalamak daha da kolaylaşacaktır.

Yetkilendirme (Empowerment) ilkesinin tam uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar şöyle ifade edilebilir (http://www.insankaynaklari.com/İçerik Ekibi):

- Çalışanın sahip olduğu sorumluluklar ile yetkiler arasında bir denge olmalı,
- Çalışana güven duyulmalı ve bu ona hissettirilmeli,
- Adaletli olma, emeğe saygı, çalışanın kredibilitesinin korunması ve çalışanın onurunun desteklenmesi güvenin olmazsa olmaz unsurlarıdır.
- Detaylar tamamen çalışanın sorumluluğuna bırakılmalı ve yersiz müdahalelerden kaçınılmalıdır.

Tüm bunları uygularken, kontrol ve takip elden bırakılmamalıdır. Etkili bir ödüllendirme sistemi sayesinde bireylerde sorumluluk duygusu gelişecek ve sonuçta başarı artacaktır. Yetkilendirmede dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, herkese yetki dağıtımı yapılmamasıdır. Sadece alanında yeterli, yetişmiş bireylere yetki verilmelidir. Liyakatsız kişilerle yetki paylaşımı sonucunda örgütte çatışma ve huzursuzluk ortamının oluşması muhtemeldir.

Yetkilendirme süreci; birlikte çalışma, yardımlaşma ve paylaşma yoluyla ortak gücün inşasını, geliştirilmesini ve artırılmasını içerir. Bu tür bir ilişkinin temelinde güven bulunmak zorundadır. Yetkilendirme, her şeyden önce özgüveni olan liderleri ve güvenilir astları gerekli kılar. Mutlak bir güven duygusu kısa vadede sağlanamasa da organizasyonun geliştirilmesi amacına yönelik olarak zamanla tesis edilebilir. Aslında güven, organizasyon yeniden oluşturulduğunda ve örgüt yapısı işlevsel kılındığında işletmeyi geliştiren bir sonuç olarak da ele alınabilir (Olgun, 2003, 2).

Görev, yetki ve sorumluklar organizasyonun yararına serbestçe hareket etmeleri için çalışanlara derece derece devredilmelidir. Gelişmenin, başarının, işi sonuçlandırmanın temelinde bu yatmaktadır. İşler bölünmeli, dağıtılmalı ve devredilmelidir. İnsanlara hareket serbestisi tanınmalı, tecrübe kazanmalarına yardımcı olunmalıdır. Aksi takdirde ileride örgütü devralacak insanların kararsız, yeteneksiz ve tutuk çalışan olmalarına neden olunabilir (Gümüş, 1995, 365).

Yetkilendirmede çalışanların eğitim yoluyla yeterli hale getirilmesi, yönetim tarafından örgüt amaçları doğrultusunda motive edilmesi ve inisiyatif kullandırılması esastır. Yetkilendirmenin yapılabilmesi için üst yönetimin çalışana güvenmesi gerekmektedir. Yöneticiler çalışanlara yetkilerini devretme konusunda cömert davranmalıdırlar. Bu sayede insanlar kendilerini geliştirebilme fırsatı bulacaklar ve işleriyle ilgili olarak tecrübe kazanabileceklerdir. Yetkilendirmede önemli olan konu, yetkilendirilecek kişilerin özenle seçilmesi ve eğitilmesidir. Üst yönetime düşen görev, yetkilerini gelişi güzel dağıtarak örgüt içinde karmaşaya yol açmamaktır.

Sonuç

Örgüt yöneticileri hedefleri gerçekleştirebilmek amacıyla çalışanların yetkilendirilmesine dikkat etmelidirler. Yalnız, yetkilendirme yaparken çalışanların belli konularda eğitilmesi, gerekli olan bilgi ve beceriyi kazanmaları konusunda hassas davranılmalıdır. Gelişi güzel yapılan yetkilendirme, hem örgüt için hem de çalışanlar için olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Etkili bir yönetim anlayışında, çalışanların da karara katılması söz konusudur. Bunun için bireyler yeni fikirler üretme konusunda cesaretlendirilmeli ve desteklenmelidir. Yönetici aynı zamanda çalışanların, organizasyonun amaçları doğrultusunda motive edilmesine dikkat etmeli ve yeni vizyon oluşturanlar ödüllendirmelidir.

Yetkiyi devretme ile yetkilendirme arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Yetki devrinde yöneticinin belirli bir konudaki karar verme hakkını, geri almak koşuluyla başkasına devretmesi söz konusudur. Yetkilendirmede ise çalışanın iş ile ilgili tüm kararları kendisinin alması ve uygulaması söz konusudur. Müşteriyle doğrudan iletişim halinde olan yetkilendirilmiş çalışanın alanında yetişmiş olması ve müşteri ilişkileri konusunda eğitilmiş olması gerekmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki; yetkisini bir başkasına devreden yönetici sorumluluğu da devredemez. Sorumluluk kendisinde kalmak koşuluyla yetkisini bir başkasına aktarabilir. Yani yetki devredilir ama sorumluluk devredilemez ilkesi esastır.

Öneriler

a) Günümüzde her yönetici yetkisini astlarına devretme konusunda cesur davranmamaktadır. Çünkü yetkilendirmenin yapılabilmesi için yöneticinin ilk önce kendisine olan güveninin tam olması gerekir. Aynı zamanda astların ve çalışanların da üst yönetime güven vermesi esastır. Bir organizasyonda yönetimle çalışanlar, çalışanlarla çalışanlar arasında karşılıklı güven ortamı inşa edilmemişse başarıya ulaşmak çok güçtür.

b) Yetkilendirmenin uygulandığı organizasyonlarda bireysel çaba yerine takım çalışması ön plana çıkmaktadır. Yönetimin görevi emir vermek değil çalışanlara rehberlik ederek onları eğim yoluyla yeterli hale getirip, kurumun amaçları doğrultusunda yönlendirmektir. Örgüt yöneticileri çalışanlardan optimal düzeyde faydalanabilmek için onlarla yetkilerini paylaşma yoluna gitmelidir. Bunun için bireylerin

amaçlarıyla örgütün amaçlarını örtüştürmelidir. Yöneticilerin yetkilerini çalışanlarla paylaşabilmesi için karşılıklı olarak güven ortamının sağlanması önemlidir. Bireysel başarıdan ziyade kurumsal başarıya itibar edilerek takım çalışmasına ağırlık verilmelidir. Örgüt içinde takımlar oluşturarak, bu takımlar aşama aşama yetkilerle donatılmalıdır. Takımlar arası iletişimin gelişmesine katkı sağlayarak ortaya çıkabilecek çatışmalar ve huzursuzluklar giderilmelidir. Yetkilendirilmiş takımların birbirine bağlılıkları artacak, karar verme sürecine katılan bireylerin başarıları ve işdoyumu düzeyleri yükselecektir.

c) Çalışanların arzulu olarak çalışabilmeleri, onların istek ve beklentileri ile ilgilidir. Ancak bireylerin amaçlar doğrultusunda motive edilmeleri ve kendilerinin de çaba göstermeleri otomatik olarak başarı ile sonuçlanmayabilir. Çünkü bireyin isteyerek bir işi yapabilmesi için o işle ilgili bilgiye sahip olması gereklidir. Eğer yapacağı iş ile ilgili bilgiye sahip değilse, ne kadar çalışırsa çalışsın başarılı olamayacaktır. Örgüt yöneticileri çalışanların ilgi, beceri ve bilgilerini dikkate alarak onları cesaretlendirmeli ve yetkilendirmelidir. Yetkilendirme yapıldıktan sonra sık sık işe müdahale etmemeli, sadece gerekli olduğu zaman devreye girerek denetim ve rehberlik rolünü üstlenmelidir. Yöneticiler, çalışanlarla iletişimini geliştirmeli onların amaç ve beklentilerini de dikkate almalıdır. Çalışanlarla yetkisini ve örgütün başarısını paylaşarak onları da karar verme sürecine katmalıdır. Örgütün başarısının ancak işinde uzmanlaşmış, doyuma ulaşmış çalışanlarla mümkün olacağı unutulmamalıdır.

Kaynakça

ÇINAR, Füsun (2003). www.iktisat.uludag.edu.tr/organizasyonlarda çağdaş bir yaklaşım:yetkilendirme, 15 Şubat 2003.

GÜMÜŞ, Mustafa (1995). **Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

www.insankaynaklari.com/içerik ekibi/çalışanları yetkilendirme,12 Ocak 2003.

OLGUN, O. (2003). www.cvtr.net/empowerment (yetkilendirme), 20 Nisan 2003.

ÖZDEN, Yüksel (1999). **Eğitimde Yeni Değerler**. Pegem Yayıncılık, Ankara.

THE IMPORTANCE OF EMPOWERMENT AND EMPOWERİNG PERSONNELS

İbrahim KOCABAŞ*

Turgut KARAKÖSE**

Abstract

Organizations are always obliged to devoloping for his own benefit. One of the most important conditions of success is to reach the quality at product and service. Thanks to that the business is able to stay afloat. For this reason it's important personnel must be trained as connected with their jobs. At first managements must trust their personnels. Personnels are become the owner of skills concerned with their jobs. For this reason, personnel is must be taken courage and is supported by managers in connecttion with to product new ideas.

Key Words: Empowerment, confidence, responsibility, communication

* Ass. Prof.; Fırat University Faculty of Technical Education Educational Sciences
** Teacher; Fırat University Institute of Social Sciences Doctoral Student

EĞİTİM YÖNETİCİSİNİN TAKDİR YETKİSİ

İsmail AYDOĞAN*

Faruk YAYLACI**

Özet

Bu çalışmada okul yöneticilerine hareket serbestisi veren takdir yetkisi konusu incelenmiştir. Takdir yetkisinin tanımı, kapsamı ve sınırlılıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin sahip olduğu takdir yetkisi, ilköğretim kurumları, eğitici çalışmalar, eğitsel çalışmalar, mesleki ve teknik eğitim, lise ve ortaokullar ile eğitim bölgeleri yönetmelikleri incelenerek ortaya konulmuştur. Çalışma sonunda okul kademeleri yükseldikçe yöneticinin takdir yetkisinin arttığı; okul yöneticilerinin iletişim ve etkileme boyutlarında çok az takdir yetkisine sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Takdir yetkisi, eğitim yöneticisi, okul

Giriş

Örgütlerin boyutlarını amaç, yapı, süreç ve iklim oluşturur. Örgütler amaçlarını, oluşturacakları yapı ve iklimle ve işletecekleri süreçleri ile gerçekleştirirler. Her örgütün yöneticisi, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek üzere yasalarla yetkilendirilmiştir. Yetki esas itibariyle yaptırma gücüdür. Yönetimin ve görevlilerin yetkileri önceden yasalarla belirlenir. Bu anlamda, örgütlerde yetkileri kullanabilecek yönetimden, yönetimin de gerektiğinde başvurabileceği yetkilerden söz edilebilir.

Yönetim hayatı, sürekli ve hızlı bir değişim içinde bulunduğundan, yönetim hukukunu tüm ilke ve kuralları ile tek bir metin içinde düzenlemek olanaklı gözükmemektedir. Kamu kurum ve kuruluşlarında yapılan işlemlerin yetkili kişiler tarafından yapılması gerekir. Yetkili kişilerce yapılan işlemlerin yetki kurallarını düzenleyen mevzuat hükümlerine aykırı olmadığı müddetçe hukuka uygun oldukları varsayılır. Bir yönetsel işlemin gerçekleştirilmesi için yöneticinin, mevzuatla o işlemi uygulamaya yetkili kılınması gerekir.Yetki yoksa o işlem yetki yönünden sakat olur. Yönetme yetkisi kamu görevi ile eş anlamlıdır (Demirkıran 1999, 26).

Takdir Yetkisi

Yönetime tanınan yetkiler biri bağlı yetki, diğeri takdir yetkisi olmak üzere iki kümede toplanır. Yönetimin belli bir şeyi yapması ya da belli bir davranışta bulunması kesin bir biçimde istenmiş ise, bu durumda bağlı yetkiden söz edilebilir. Yönetime, belli bir davranışta bulunurken ya da belli bir görevi yerine getirirken az ya da çok bir hareket serbestisi tanınmış ise takdir yetkisinden söz edilebilir (Gözübüyük, 1983, 64; Dönmez, 2003). Takdir yetkisi kanunlarla beraber onun ötesinde bir yetkidir (Anna, 1999).

* Yard. Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
** Dr.; MEB Atam İlköğretim Okulu, Ankara

Yönetimin etkinliklerini düzenleyen ve çeşitli kaynaklardan çıkan hukuk ilkeleri, bu etkinliklerin bütün ayrıntılarını düzenleyemez. Hukuk, çeşitli gereksinimlere, çeşitli etkinliklere yanıt vermek zorunda bulunan yönetime, etkinliklerin konusunu, uygulama zaman ve mekanını saptama konusunda bir takdir serbestisi tanıyabilir. İşte kanunların yönetime bırakmış olduğu bu serbest alan takdir yetkisinin alanını oluşturur. Yönetim, bu yetkiye dayanarak çeşitli etkinliklerden birini seçer. Herhangi bir kararı kullanıp kullanmama seçeneklerinden birini seçer, kanunun herhangi bir hüküm koymadığı durumlarda yönetici, kendi görüş ve düşüncelerine göre hareket eder. Yönetime böyle bir yetkinin tanınmasının gerekliliği konusunda görüş birliği vardır. Bilindiği gibi, devletin faaliyetlerinin her gün artması, görülecek hizmetlerin gittikçe belirsizleşmesi ve teknik bilgi ve konulara ihtiyacın artması yönetime böyle bir yetkinin tanınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu gelişen durumlar karşısında, kanunların yönetimin hareketlerini bütün ayrıntısıyla düzenlemesine, yönetimin harekete geçeceği bütün eylemleri önceden belirlemesine, her durumda kabul edilecek hareket biçimini belirtmesine olanak yoktur. Yönetimin karşılaşacağı durumları önceden takdir ve tahmin edememesinden ve bu nedenle hangi durumlarda ne şekilde hareket etmesi gerektiği ayrıntılı bir şekilde tayin ve tespit etmeyerek, genel ilkeler koymakla yetinmek zorunda bulunmasından dolayı yöneticiler takdir yetkisini kullanırlar (Onar, 1942, 242).

Takdir yetkisinde, yönetimin elinde birden çok çözüm yolu vardır. Bağlı yetkide, yönetimin belli kamu hizmetlerini nasıl yürüteceği, alacağı kararların içeriği önceden belirtilmiştir. Bağlı yetkide yönetim, alacağı kararın koşullarının gerçekleşip gerçekleşmediğini saptar, gerçekleşmiş ise, yasanın öngördüğü kararı alır. Yönetimin başka türlü hareket etme olanağı yoktur. Bağlı yetkinin olabilmesi için, yönetimin elinde birden çok çözüm yolunun bulunmaması gerekir. Örneğin, 2559 sayılı Polis Vazife ve Selahiyetleri Kanunu, 18 yaşından küçük olanların bar gibi kamuya açık yerlere girmesini yasaklar. Bu durumda polise tanınan yetki, 18 yaşından küçük olanların, bu gibi yerlere girmesini kesin olarak yasaklamaktır. Polis başka türlü hareket edemez, kendisine bu alanda herhangi bir takdir yetkisi tanınmamıştır. Yönetimin tüm kamu hizmetlerini nasıl yerine getireceğini, alacağı tüm kararların içeriğini yasalarla önceden tanımak, görevlerinin niteliği yönünden zorunludur. Yasa koyucu, yönetimin görev ve yetkilerini belirtirken, yönetimi bazı yetkileri kullanıp kullanmamada, kullanılmasının gereklerini saptamada az ya da çok serbest bırakabilir.Yönetim kendisine tanınan bu yetkiyi, yasaların gösterdiği sınırlar içerisinde ve kamu yararı yönünde kullanmak zorundadır. Bir kamu görevlisinin, görevde yükseltilmesi, yönetimin takdirine bağlı bir konudur. Buna karşılık, kademe ilerlemesi, bağlı yetkidir. Kamu görevlisi, kademe ilerlemesinin koşullarını yerine getirdiğinde, yönetim, kamu görevlisinin kademe ilerlemesini yapmak zorundadır (Gözübüyük, 1989, 204).

Yönetimin kanunlarla sıkı sıkıya bağlı bulunmasına karşılık, her kademede yapacağı işler için bir değerlendirme yani bir takdir yetkisine sahip bulunduğu kabul edilen bir olgudur. Çünkü, yönetim, soyut ve genel kuralları, tüzük, yönetmelik gibi daha aşağı derecedeki başka soyut ve genel işlemlerle uygulamaya çalışır. Ayrıntıya her geçiş, somuta her yaklaşış, bu geçiş veya yaklaşmanın getirdiği yeni tespitlere ve değerlendirmelere yol açacak, yönetimde en üst karar organından, somut uygulama işlemlerini yapan makamlara kadar, derece derece söz konusu yetkiyi

kullanacaktır. Takdir yetkisi, bu nedenle bir zorunluluktan ortaya çıkmaktadır. Ancak, bazen bu yetki oldukça geniştir. Örneğin kanun, yönetime hareket yer ve zamanını seçme bakımından genellikle bir serbestlik tanır. Zaten başka türlüsü de pek düşünülemez. Bir yere okul yapılacak olsun. Bu okulun ne zaman, nerede yapılacağını, kanun koyucunun belirlemesi çoğu kere mümkün değildir. Bunu yönetim belirleyecektir. Ancak yönetici, çeşitli nedenlerle (parasal çıkar, taraf tutma gibi) bu yetkiyi yerinde kullanmazsa, örneğin sadece belli bir semt halkını ödüllendirmek ya da belli bir arsaya değer kazandırmak için yer seçimi yaparsa endişesi veya sorusu gündeme gelebilir. Bu sorunun yanıtı, yönetimin takdir yetkisinin maksatla sınırlı tutulması suretiyle verilmiştir.Yönetim hukukunda bu durum için "yönetim takdir yetkisini kullanırken, kamu yararından sapmış, özel, kişisel veya siyasi yararlar düşünmüş ise, yetkinin kullanılışında sakatlık vardır" denilmiştir. Üstelik kişi hak ve hürriyetlerini yakından ilgilendiren konularda, takdir yetkisi en az düzeyde tutulmuştur. Örneğin, memurların disiplin suçlarının neler olduğu kanunda gösterilmiştir. Bunlara verilecek cezalar da bellidir. Demek ki burada, takdirden çok bağlılık vardır. Gerçi, eylemin nitelemesi (örneğin, memurun sarhoşluğunun belirlenmesi) gene bir değerlendirmeyi gerektirir. Ama, bu eylemle hangi disiplin cezasının verileceği konusunda artık takdir sınırlıdır. Burada takdir yetkisi bağlı yetkiye dönüşmüştür (Yayla, 1985, 78-79).

Sonuç olarak, yönetime belli konularda takdir yetkisinin tanınması, yönetimin kendi isteğine göre hareket edebileceği anlamına gelmez. Gözübüyük (1982, 191), yönetimin takdir yetkisini kullanırken, yasaların koyduğu sınırlar içerisinde kalmasını, eşitlik ilkesine önem vermesini, kamu yararı için kullanmasını, gerekçeli olarak kullanmasını, takdir yetkisinin kullanılması için yasalar özel koşullar öngörmüş ise, bunlara uyulması gerektiğini belirtmektedir.

Takdir Yetkisinin Bağlı Yetkiden Ayrılması

Hukuk devletinde yönetim, yetkilerini hukuk kurallarından alır ve görevlerini hukuk kurallarına göre yerine getirir. Yönetimin bir hizmeti yürütme yetkisinin bulunup bulunmadığı, o hizmetin kuruluşunu ve işleyişini düzenleyen hukuk kuralından çıkarılabilir. Aynı şekilde yönetime tanınan yetkinin türü ve derecesi de hukuk kuralından çıkarılabilmektedir. Hukuk kuralı bazen yetkinin türünü ve derecesini açık olarak belirlediği halde, bazen çeşitli yorum ve araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Hukuk kuralının açık olduğu durumlarda yetki türünün bağlı yetki mi, takdir yetkisi mi olduğunu belirlemek kolaydır. Açık olmadığı durumlarda ise "kamu yararı", "genel ahlak", "kamu güvenliği" gibi geniş anlamlı ifadeler kullanılmaktadır. Ayrıca yönetime bir değerlendirme görevi de verilebilmektedir. Takdir yetkisinin bağlı yetkiden ayrılmasını, hukuk kuralının kullanılacak yetki türünü açık olarak belirlediği durumlar, hukuk kuralının belirsiz kullandığı durumlar ve değerlendirme durumları olmak üzere üç bölümde incelemek mümkündür. Yasalardaki hükümden takdir yetkisi anlaşılıyorsa burada yöneticiye bir takdir yetkisinin tanındığı, bağlı yetki anlaşılıyorsa yöneticinin bağlı yetkisinin bulunduğu değerlendirilmelidir (Demirkıran, 1999, 10; Kaya, 1997, 34).

Bunun dışında Karatepe (1963, 71), örgütün kuruluş ve işleyişini, görev ve yetkilerini düzenleyen mevzuatın, kullandığı kelime yapısı ve dil kurallarından, belli koşul ve durumların gerçekleşmesi halinde belli bir kararı almamak veya kanunda öngörülen değişik çözümler arasından seçim yapmak konusunda bir tercih imkanına

sahipse, takdir yetkisinin varlığından söz edilebilir, aksi halde yönetim bağlı yetki ile sınırlandırılmıştır demektedir.

Hukuk kuralının belirsiz kavramlar kullanması ise ikinci önemli noktadır. Yöneticinin göreceği hizmeti düzenleyen hukuk kuralı, yönetimin yetkisini kullanırken, bu yetkinin nasıl kullanılacağını "kamu yararı", "kamu güveni", "kamu hizmetinin gerekleri", "kamu ahlakı" gibi belirsiz kavramlara bağlayabilir. Hukuk kuralının kullandığı belirsiz kavramlar toplumda var olan ve geçerliliğini koruyan bir anlayışı belirtiyorsa yönetimin takdir yetkisinin varlığı kabul edilmemektedir. Üçüncü nokta değerlendirmedir. Bazı durumlarda hukuk kuralları yönetime değerlendirme yetkisi vermektedir. Karar almaya yetkili merciin anlayışına bırakılan değerlendirmelerde, değerlendirme yapanın özel anlayışına göre değerlendirme yapıldığından değerlendirme yapanın takdir yetkisi bulunmaktadır. Sicil amirlerinin kendilerine bağlı olarak çalışan memurları sicil yönünden değerlendirmeleri, sınavlarda yapılan değerlendirmeler bu tip değerlendirmelerdir (Demirkıran, 1999, 14). Genel olarak bakıldığında ise, takdir yetkisi konu, sebep, şekil, yetki ve maksat unsurları bakımından değerlendirilir.

Eğitim bir sosyal girişim veya kamu girişimi olduğundan dolayı, eğitim yöneticilerinin karar sürecinde takdir hakkını kullanırken, kamu yararı kavramına daha çok sadık kalmak zorundadır. Yöneticinin takdir hakkı, hatalı kullanıldığı zaman, tinsel sorumluluk getirir. Karar sürecinin seçeneklerinden birini seçmek durumunda kalan yönetici, hukuksal bakımdan sınırlanmamış ise takdir hakkını kullanır. Yönetici takdir hakkını kullanırken, yaptığı hatadan dolayı, maddesel bakımdan sorumlu tutulamaz, ancak tinsel sorumluluk duyabilir (Bursalıoğlu, 1998, 181-187). Yönetici, takdir yetkisini kullanırken, bir yandan personelin diğer yandan kendisine emanet edilen kamu mallarının, kamusal hizmetlerin ve parasal kaynakların etkin, verimli ve ekonomik kullanılmasını ve yönetilmesini sağlamalıdır (Council of Europa, 2000).

Eğitim Yöneticisinin Takdir Yetkisi

Anayasa yasalarla, yasalar yönetmeliklerle, yönetmelikler genelgelerle açıklanır. Aşağı doğru inildikçe yönetimin yapacağı her eylem açıklığa kavuşmuş olmaktadır. Ancak ne kadar açıklanırsa açıklansın, eğitim örgütlenmesinin kamu girişimi olmasından dolayı, karşılaşılacak her olay, sorun ya da durumları kanun metinleriyle çözüm bulmak olası olmamaktadır. Bilindiği gibi, eğitim sisteminin en alt biriminin görev ve işlevleri ile bunların yönetici ve diğer personelinin görev ve yetkileri yasalarla ve bunları açıklayan yönetmelik ve genelgelerle belirtilmiştir. Eğitim sisteminin örgütlenmesine bakıldığında takdir yetkisinin üst birimlerde toplandığı, buna karşın alt kademelere gidildiğinde daha çok bağlı yetkinin söz konusu olduğu görülmektedir. Ancak, eğitim programlarının bölge ve çevre koşulları dikkate alındığında takdir yetkisinin bulunması gerekir. Eğitim yöneticilerin takdir yetkisinin bulunup bulunmadığı, var ise hangi süreçlerde olduğu, bu birimler için hazırlanan yönetmelikler incelenerek ortaya çıkarılabilir. Dolayısıyla bu çalışmada, ilköğretim, genel lise, mesleki teknik lise yönetmelikleri ve eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları yönergesi ile tüm okulları ilgilendiren eğitici çalışmalar yönetmeliği incelenmiştir. Yönetmelik maddelerindeki yetkilerin takdir yetkisi mi yoksa bağlı yetkimi olduğu hukukçuların ve okul yöneticilerin görüşleriyle bilinebilir. Bu nedenle yönetmeliklerin incelenmesi sürecinde Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinden yardım sağlanması yoluna gidilmiştir.

Gerekli incelemeler sonucunda ayırt edilen maddeler beş ortaöğretim ve beş ilköğretim okulu yöneticileriyle tartışılmıştır. Ekip çalışması sonucunda takdir yetkisi kararı verilen yetkiler, aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir. İtalik yazılan ifadeler, okul yöneticisine hareket serbestisinin tanındığını yani takdir yetkisinin olduğunu göstermektedir.

İlköğretim Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği

Madde 7- Eğitici kol çalışmalarının planlama ve yürütülmesinde öğrencilerin özellikleri, ilgi, yetenek ve ihtiyaçları ile çevrenin imkan ve şartları göz önünde tutulur.

Madde 12- Eğitici çalışmalar okul içinde ve dışında her türlü imkandan yararlanılarak eğitici kollar vasıtasıyla yürütülür:

Madde 13- Eğitici kolların tür ve sayıları; öğrencilerin istekleri de göz önünde tutularak, okulların çevrenin şan ve imkanlarına göre öğretim yılı başında öğretmenler kurulunca tespit edilir. Gerekirse yıl içinde yeni kollar kurulabilir

Madde 17- (Değişik : 10/09/1985 - 18864 s.R.G.) Öğretmenler Kurulu, ders yılı başında yapacağı toplantıda okulun türüne, seviyesine, imkan ve şartlarına göre, çevre ihtiyaçlarını da dikkate alarak aşağıda belirtilen veya Bakanlıkça uygun görülecek okullara duyurulan kollardan (Yayın Kolu, Kültür ve Edebiyat Kolu, Müzik Kolu, Resim Kolu, Folklor Kolu, Müsamere ve Temsil Kolu, Kütüphanecilik Kolu, Yangın ve Diğer Tehlikeleri Önleme Kolu, Gezi ve İnceleme Kolu vb.) gerekli görülenlerin kurulmasına karar verir.

Madde 39- Ders yılı açılış törenlerinin istenilen şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunmak üzere; c) Okulda ve çevrede mevcut bandolardan, folklor ekipleri ve yayın organlarından yararlanılmaya çalışılır.

Madde48-Bayrak törenleri okulun bahçesinde, gereken hallerde okulun salonunda yapılır.

Madde 87- Okulun toplantı salonu ve sahnesi olmadığı takdirde, büyük müsamereler iki tarafın anlaşması şartıyla, salonu elverişli başka bir okulda veya eğitim yönünden uygun görülecek diğer resmî veya özel salonlarda, mevsim elverişli ise okul bahçesinde düzenlenir. Okul müdürü, okul dışında verilecek müsamerenin yerini belli eder ve Millî Eğitim Müdürlüğü'ne veya İlköğretim Müdürlüğü'ne duyurur.

Madde 88- Müsamere programlarında, imkanlar ölçüsünde aşağıdaki faaliyetlerin tamamına veya bir kısmına yer verilir;

Öğretmen veya öğrenciler tarafından yapılacak konuşmalar, Millî marşlar ve okul şarkıları, Türk Halk Müziği, Klasik Türk Müziği, Klasik Batı Müziği, temsil, inşat, monolog, millî oyunlar, ritmik danslar, rontlar ve spor hareketleri,

Madde 99- Okullarda Millî örf ve adetlerimizle bağdaşmayan müzik türüne ve çalışmalarına yer verilmez.

Madde 90- Müsamerede oynanacak piyeslerin seçilmesinde aşağıdaki noktalar göz önünde bulundurulur.

c) Bu piyesler millî bilinci uyanık tutucu; fertleri millî ülkülerle, ahlakî değerler etrafında toplayıcı ve birleştirici; millî geleneklerimizi, aile yurt ve millet sevgisi-

ni yüceltici; iyimser bir hayat görüşü kazandırıcı; insanlık ve tabiat sevgisi aşılayıcı nitelik taşımalıdır.

d) Okullarda, içinde açık-saçık sahneler bulunan, toplumda benimsenmiş değerleri yeren, gelenek ve göreneklerimize ve toplum düzenine uymayan, çocukluk ve gençlik çağının normal gelişmesine zararlı etkileri bulunan piyesler temsil edilmez.

Madde 96- Temsillerde kadın rolleri kız öğrencilere, erkek rolleri erkek öğrencilere verilir. Karma olmayan okullar, müsamerelerinde, bu konuda yardımlaşabilirler. Öğrencilerin diğer kurum ve kuruluşlarca verilen müsamerelerde, görev alabilmeleri velilerinin yazılı muvafakatına, okul yönetiminin iznine bağlıdır.

Madde 107- Okullarda her öğretim yılında öğrencilerin, ders içi ve ders dışı eğitim-öğretim çalışmalarından başarılı örnekler sergiler; okul türlerine göre defileler düzenlenebilir.

Madde 113- Ferdî veya gruplar halinde gözlemlerde bulunmak; inceleme yapmak, çevre problemleri ile ilgili projeler geliştirmek ve uygulamak; yurdumuzun tarihî, turistik yerlerini; sanayi kuruluşlarını, coğrafi özelliklerini ve tabiî güzelliklerini yerinde görmek amacıyla geziler düzenlenebilir.

Madde 129- Okullarda; Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri ile eğitici çalışmaların amaçlarına uygun nitelikte dergi, gazete ve yıllıklar çıkarılabilir.

Madde 147- Öğrencilerin ruh ve beden sağlıkları üzerinde olumsuz etki yapan ve kötü alışkanlıklar kazandıran, eğitim ve öğretim amaçları ile bağdaşmayan çevrelerden sakınmaları için gerekli tedbirler alınır.

Öğrencilerin kahvehane, gazino, lokal ve benzeri yerlere gitmelerine izin verilmez. Elverişli okullarda öğrencilerin boş zamanlarını daha iyi değerlendirmelerini ve dinlenmelerini sağlamak amacıyla öğrenci lokalleri açılabilir.

Okul bahçesinden ve spor tesislerinden, tatil günlerinde de okul öğrencilerinin faydalanabilmesi için, okul müdürlüğünce mümkün olan tedbirler alınır.

Madde 148- Eğitim ve öğretim çalışmalarını aksatmamak şartıyla okulların salonları ve diğer imkanları müdürün izni ve valinin onayı ile diğer okulların eğitici çalışmaları için tahsis edilebilir.

İlköğretim, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği'nin maddeleri incelendiğinde yönetimin, okullarda oluşturulacak eğitsel kollarla ilgili kararlar alma, planlama ve örgütleme süreçleri hakkında takdir yetkileri bulunmaktadır. 39, 48 ve 87. maddelerde yönetimin, açılış törenlerinde okulda ve çevrede folklor ekiplerinden ve yayın organlarından yararlanma ve bayrak törenleriyle ilgili takdir yetkilerine işaret edilmektedir. Bu yetkiler yönetimin, örgütleme süreciyle ilgili yetkileri olarak değerlendirilmektedir. 147. maddede yöneticinin öğrenci lokallerini açma yetkisine işaret edilmekle beraber, bunun gerçekleştirilmesinin önünde okul bütçesinin sınırlılığı ve personel alma yetkilerinin olmaması engelleri bulunmaktadır. Yöneticinin örgütleme etkileme ve eşgüdümleme süreçleriyle ilgili yetkilerine işaret edilmekle beraber bunun gerçekleştirilmesinin yapısal ve yasal engellerinin çözümüne yönelik boyutlar dikkate alınmamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

Madde 29- Öğrencinin ailesi yanında kalmasını gerektiren hastalık, ölüm, aileden birinin askerlik durumu, tarımsal çalışmalar gibi nedenlerle velisinin yazılı bildirimi üzerine bir ders yılında en çok on beş güne kadar izin verilebilir. Bu izinler, en az yarım gün olmak üzere parça parça veya bütün olarak okul müdürü veya yetkili kılacağı müdür yardımcıları tarafından verilir. Özüre bağlı izinler devamsızlıktan sayılmaz.

Madde 64-İlköğretim okullarının 1-5'inci sınıflarında sınıf öğretmenliği esastır. Sınıf öğretmenleri, okuttukları sınıfı bir üst sınıfta da okuturlar. Ancak istekleri yönetimce uygun görülmesi hâlinde başka bir sınıfı da okutabilirler. Herhangi bir sınıfta başarı gösteren öğretmenler, isteklerinin yönetimce uygun görülmesi hâlinde aynı sınıfı okutmaya devam edebilirler.

İlköğretim okullarının 4 üncü ve 5 inci sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen beden eğitimi, müzik, resim-iş, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, iş eğitimi ve bilgisayar dersleri, aylık karşılığı ders saatini dolduramayan branş öğretmenleri ya da sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler veya yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan diğer sınıf öğretmenleri tarafından ders mübadelesi yoluyla okutulabilir.

Madde 68- Öğretmenler, eğitim, öğretim ve yönetim görevlerinden başka bir görev alamazlar, ancak kendi okulundan başka bir okulda mülkî amirin onayıyla ek ders görev alabilirler.

Madde 94- Öğretmenler kurulu ders yılı başında, ikinci yarıyıl başında, ders yılı sonunda ve okul yönetimince gerek duyulduğu zamanlarda toplanır.

Madde 142- Okulun kültürel gelişim ve eğitim merkezi olduğu ilkesine uyularak, yakın çevre ile ilişki kurulmasına ve velilerle sıkı bir iş birliğinin sağlanmasına önem verilir.

Madde 132- Okulda öğrencilerin gezip oynamaları için çevre imkanlarından yararlanılarak kum havuzu, voleybol, basketbol vb. sahalar ayrılır. Ayrıca asılma, tırmanma, denge, atlama için oyun araçları düzenlenir.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yöneticinin öğrencilere izin vermesi, beceri derslerinin bu dersleri okutabilecek öğretmenlere verilmesi, öğretmenler kurulunun gerektikçe toplanması, okulun bir eğitim merkezi haline getirilmesi, çevre olanaklarının kullanılması yetkilerine işaret edilmektedir. Örgütleme süreciyle ilgili bu tür yetkileri kullanabilmenin kararlarını alma, planlama, iletişimini ve eşgüdümünü sağlama süreçleri kapsamındaki yetkileri de yöneticiler doğal olarak kullanabileceklerdir. Örgütleme süreciyle ilgili yöneticinin kadrolama yetkisinin bulunmaması, okulda ücretli bir öğretmen bile görevlendirememesi engelleri, yapıyı kurma yetkisinin istenen yeterlilikte kullanılamayacağı anlamına gelmektedir. Sonuçta kullanılabilecek yetkiler, okul bütçesi oluşturma veya kullanmayla ilgili parasal engellere takılmaktadır.

Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği

Madde 67- Kurumlarda, yerel gereksinimlere ve ulusal meslek standartlarına uygun olarak mesleki ve teknik eğitim alanında sertifika ve belgeye götüren her tür kurs açılabilir.

Madde 68- Kurslar, yerel gereksinimler göz önüne alınarak öğretim yılını kapsayacak şekilde plânlanır. Ancak, yeni kurs grupları oluşturulduğunda plânlama dışı kurslar da açılabilir. Kurslar, o bölgedeki kamu ve özel kurum ve kuruluşlarından da yararlanılacak şekilde açılabilir.

Madde 253- Kurumun derslik, lâboratuvar, atölye, kütüphane, makine, araçgereci ile diğer tesisleri eğitim-öğretime hazır bulundurur. Bunların kurulmasını, geliştirilmesini, zenginleştirilmesini ve olanaklar ölçüsünde diğer öğretim kurumları ile çevrenin de yararlanmasını sağlar.

Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'nde yerel gereksinimlere ve ulusal meslek standartlarına uygun olarak mesleki ve teknik eğitim alanında sertifika ve belgeye götüren her tür kursun açılabileceğine yer verilmesi önemli bir yetkidir. Burada da yönetimin, parasal kaynakları oluşturma yetkilerinin artırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Karar verme süreciyle ilgili yetkileri uygulamaya koymanın önündeki yapısal engeller kaldırılması halinde, okulların daha işlevsel kurumlar olabileceği düşünülmektedir.

Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği

Madde 7- c) Derslerin verimini artıracak maddî olanakları hazırlamak, okulda bulunan eşya ve ders araçlarından laboratuvar ve işliklerden çalışma saatlerinde öğrencilerin yararlanmaları işini düzenlemek, bu amaçları çoğaltmak, okul dışından getirtilebilecek ders araçlarının sağlanmasına çalışmak, öğretmenlerin derslerinde bu araçları kullanmaları ve öğrencilerine de kullandırmaları işini önemle izlemek,

f) Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve işlerini yakından izlemek (Bir yıl içinde her öğretmenin en az iki dersine girilmesi zorunludur). Yani okul yöneticisi iki den fazla girebilir.

k) Gerek öğrenciler, gerek çevreyle ilgili eğitim, öğretim çalışmaları için, çalışma saatleri dışında da okuldan yararlanılması olanaklarını sağlamak bu arada evlerinde çalışabilme olanağı bulunmayan öğrenciler için, okul aile birliği ve okul koruma dernekleriyle iş birliği yapmak.

Madde 8 - Müdür, okulun eğitim ve disiplin işlerini düzenler, okulu, öğrencilerin çalışacakları, dersleriyle ilgili araştırma yapacakları, boş vakitlerini iyi kullanabilecekleri bir çevre durumuna getirecek tedbirleri alır

Madde 39- c) Kitaplığı okul müdürünün uygun göreceği zamanlarda, öğrencilerin yararlanması için açık bulundurmak,

Madde 83 - Okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenler gerek derslerde ve gerekse okulun genel hayatı içinde öğrencinin kişisel gelişmesine olanaklar hazırlamak, toplumsal eğitimlerini, yurt ve yardımseverlik ödev ve sorum olgularını besleyip güçlendirmek, ulusal ve toplumsal hayatın gerektirdiği iş bölümüne ve beraberliğe alıştırmak ve boş zamanlarını iyi kullanmalarını öğretmek için tedbirler almakla yükümlüdürler.

Madde 156- Okulların; kendi mezunlarıyla her zaman ilişkiyi korumaları, mezunların hayatları hakkında bilgiler toplamaları, okuldan yetişmiş ve yurda değerli hizmetler yapmış olan, şehit düşen mezun ve öğrencilerle okula değerli hizmetler

yaptıktan sonra ayrılmış olan yönetici ve öğretmenler için bir şeref köşesi kurması, mezunların katılmasıyla ara sıra toplantılar yapması istenir.

Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği'nde yönetimin, derslerin verimini artıracak maddî olanakları hazırlamak, okulda bulunan eşya ve ders araçlarından öğrencilerin yararlanmaları işini düzenlemek, bu amaçları çoğaltmak, okul dışından getirtilebilecek ders araçlarının sağlanmasına çalışmak, öğretmenlerin derslerinde bu araçları kullanmaları ve öğrencilerine de kullandırmaları işini özenle izlemek, ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve işlerini yakından denetlemek gibi hükümler yöneticinin örgütleme, denetim ve değerlendirmeyle ilgili yetkilerinin bulunduğunu göstermektedir. Müdürün okulu, çalışılabilir bir eğitim çevresi haline getirmesi, öğrencilerin kişisel gelişimlerine olanaklar hazırlaması, okuldan mezun olanlarla ilişkileri korumaları için gerekli önlemleri alması, yönetmelikte geçen anlamlı ve önemli hükümlerdir. Bu tür yönetsel işler aynı zamanda insan kaynakları yönetimi uzmanlığının gereklerindendir. Ancak yöneticilerin işlevsel ve çağdaş yönetimi gerçekleştirebilmelerinin önünde buna uygun yetişmeme, bütçe yetersizliği ve üst yönetim tarafından yeterince desteklenememe sorunlarının bulunduğu düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi

Madde 10- Koordinatör müdür bütün bu kaynakların bölgede verimli, etkili ve ortak kullanımını sağlamak üzere eğitim bölgesi danışma kurulunun önerilerini de dikkate alarak eğitim bölgesi müdürler kurulu ile birlikte bir plân ve program yapar, millî eğitim müdürünün teklifi ve mülkî amirin onayından sonra uygular.

Madde 19- Eğitim ve öğretim programlarının uygulanmasında eğitim bölgesi bir bütün olarak düşünülür. Bu çerçevede; eğitim kurumlarının bina ve tesisleri, araç gereç ve donatım malzemeleri ortak kullanılır. Ayrıca, etkili ve verimli olarak yararlanabilmek amacıyla öğretmen ve diğer personele bölge içinde birden fazla kurumda görev verilebilir. Aynı eğitim bölgesinde bulunan öğrenciler, kayıtlı bulundukları okullarda öğretim görürler. Ancak, branşında öğretmeni olmayan dersleri bölge içindeki diğer okullardan alabilirler.

Madde 17- Eğitim bölgesi danışma kurulu koordinatör müdürün başkanlığında; Eğitim bölgesi danışma kurulu; Bölgedeki eğitim kurumları arasında gerekli iş birliği ve koordinasyonun gerçekleştirilmesine; Eğitim kurumları dışında, bölgenin eğitime ayrılacak tüm potansiyel kaynaklarının seferber edilmesine,

h) Başta insan kaynağı olmak üzere diğer kaynakların eğitim kurumları arasında ayrım yapılmaksızın verimli, etkili ve ortak kullanımının sağlanmasına,

Madde 18- c) Bölgede eğitime ayrılacak kaynakların tespiti ile bunların bölgede ortak, etkili ve verimli kullanımı için program hazırlanmasına.....,

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi'yle getirilen hükümler, okulun fiziksel ve insan gücü kaynaklarının ortak kullanımı olanağını vermesi bakımından çok önemli bir gelişmedir. 10. maddede koordinatör müdürün, okulların kaynaklarını bölgede verimli, etkili ve ortak kullanımını sağlamak üzere eğitim bölgesi danışma kurulunun önerilerini de dikkate alarak, eğitim bölgesi müdürler kurulu ile birlikte bir plân ve program yaparak, mülkî amirin onayından sonra uygulamaya koyacağı açıkça belirtilmektedir. Bu maddelerde kimi zaman tak-

dir kimi zaman bağlı yetkiye açıkça işaret edilmektedir. Okulların yetkilendirilmesi ve güçlendirilmesi açısından bu tür yetkilerin, eğitim çalışanlarının yetiştirilmesi, geliştirilmesi, bütçe olanaklarının artırılması gibi önlemlerle de desteklenmesi halinde daha etkili okulların oluşturulması olanaklı olabilecektir.

Bulgular

Yukarıdaki yönetmelik maddelerinin incelenmesi sonucunda, her türdeki okul yöneticilerine, Eğitici Çalışmalar Yönetmeliğinde 16 başlıkta, ilköğretim okulu müdürlerine İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde 6 başlıkta, meslek ve teknik okul yöneticilerine Mesleki Teknik Eğitim Yönetmeliğinde 3 başlıkta, lise müdürlerine Lise ve Ortaokullar Okullar Yönetmeliğinde 5 başlıkta, eğitim bölge başkanlarına Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesinde 4 başlıkta takdir yetkisinin tanındığı tespit edilmiştir. Belirlenen bu yetkilerin "yönetim süreçleri (karar süreci, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme)" bakımından analizi yapılmıştır. Ancak yönetmeliğin takdir yetkisi sağladığı maddelerin, yönetim süreçlerinden bir kaçına aynı anda girebildiği de görülmüştür. Örneğin İlköğretim, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliğinin 147.maddesi "Öğrencilerin ruh ve beden sağlıkları üzerinde olumsuz etki yapan ve kötü alışkanlıklar kazandıran, eğitim ve öğretim amaçları ile bağdaşmayan çevrelerden sakınmaları için *gerekli tedbirler alınır*. Öğrencilerin kahvehane, gazino, lokal ve benzeri yerlere gitmelerine izin verilmez. Elverişli okullarda öğrencilerin boş zamanlarını daha iyi değerlendirmelerini ve dinlenmelerini sağlamak amacıyla öğrenci lokalleri açılabilir. Okul bahçesinden ve spor tesislerinden, tatil günlerinde de okul öğrencilerinin faydalanabilmesi için, okul müdürlüğünce mümkün olan tedbirler alınır"demektedir. Bu madde okul yöneticisine, değerlendirme ve eşgüdümleme boyutlarında takdir yetkisi tanıyabilmektedir. Ancak yöneticinin bu yetkileri ancak personelle ve bütçe olanaklarıyla kullanabileceği göz önünde bulundurulursa, yeni önlemler de alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Karar alma, örgütleme ve eşgüdümleme yetkilerinin madde ve insan gücü olanaklarının hazırlanması ve bunun da sürekli kendini geliştiren yönetim personeli ile kullanılabileceği değerlendirilmektedir. Yönetmelikler incelendiğinde, yönetim süreçleri açısından okul yöneticilerine tanınan takdir yetkisi, Tablo 1'deki gibi maddeler bazında sınıflandırılmıştır.

Tablo 1. Yönetmeliklere Göre Okul Yöneticilerine Verilen Takdir Yetkisi

	Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği	İlköğretim Okulları Yönetmeliği	Mesleki-Teknik Okullar Yönetmeliği	Lise Yönetmeliği	Eğitim Bölgeleri Yönerg.
Karar verme	13,17,88,96,107	29,68,94	67	-	-
Planlama	7,12,113,147	64	68,253	7,39,83	19,18
Örgütleme	147	-	-	8	19
İletişim	129	-	-	-	-
Etki	-	-	-	83,	-
Koordinasyon	39,87,147,148	142,132	253	7	19,17,10
Değerlendirme	48, 90,99,129,147	-	-	7,156	-

Tablo 1'den de anlaşılacağı gibi toplam 152 maddelik eğitici çalışmalar yönetmeliğinde 16, toplam 139 maddelik ilköğretim kurumları yönetmeliğinde 6, toplam 317 maddelik mesleki teknik eğitim yönetmeliğinde 3, toplam 160 maddelik lise ve ortaokullar yönetmeliğinde 5 ve toplam 26 maddelik eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları yönergesinde 4 maddede yöneticiye takdir yetkisi tanındığı görülmektedir.

Bazı yönetmelikler tüm okulları kapsamaktadır. Örneğin eğitici kol çalışmaları yönetmeliği hem ilköğretim hem lise hemde mesleki ve teknik liseleri kapsar. Bunun yanı sıra lise yönetmeliğinin maddeleri mesleki teknik okulları kapsamaktadır. Takdir yetkileriyle ilgili yönetmelik maddelerinin içeriği incelendiğinde, yöneticilerin karar verme, planlama, örgütleme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili yetkileri bulunmakla beraber bu yetkiler örgütlemenin tüm boyutlarını içermemektedir. Bu bağlamda kadrolama ve donatımla ilgili görevler belirtilmekte, hangi personelle ve hangi parasal kaynaklardan belirtilen görevlerin yapılacağı, yetkilerin kullanılacağı açıklanmamaktadır.

Yönetmeliklerin okul yöneticilerine verdiği takdir yetkisini okullara göre sınıflandırdığımızda şöyle bir tablo karşımıza çıkmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Yönetmeliklerde Belirtilen Takdir Yetkisinin Okullara Göre Dağılımı

	Ilköğretim Okulları	Genel Lise	Mes.Tek.Lise	Bölge Müdürleri
Karar verme	13,17,88,96,107	13,17,88,96,107	13,17,88,96,107,67	-
Planlama	7,12,113,147	7,12,113,147, 7,39,83	7,12,113,147,68,253,7,39,83	19,18
Örgütleme	147	147,8	147,8	19
İletişim	129	129	129	-
Etki	-	83	83	-
Koordinasyon	39,87,147,148	39,87,147,148,7	39,87,147,148,253,7	19,17,10
Değerlendirme	48, 90,99,129,147	48, 90,99,129,147, 7,156	48, 90,99,129,147,7,156	-

Tablo 2'ye göre ilköğretim okulları yöneticilerinin birinci sırada karar süreci ve değerlendirme boyutunda, ikinci sırada planlama ve koordinasyon boyutunda, üçüncü sırada örgütleme ve iletişim boyutlarında takdir yetksine sahip oldukları görülmektedir. Lise yöneticileri açısından bakıldığında ise birinci sırada değerlendirme ve planlama boyutunda, ikinci sırada koordinasyon ve karar verme sürecinde, üçüncü sırada örgütleme, dördüncü sırada iletişim ve etki boyutlarında takdir yetkilerinin toplandığı görülmektedir. Mesleki teknik lise açısından bakıldığında ise planlama sürecinin birinci sırada, değerlendirme boyutunun ikinci sırada, karar verme ve koordinasyon boyutlarının üçüncü sırada, örgütleme boyutunun dördüncü sırada ve beşinci sırada iletişim ve etki boyutlarında takdir yetkisinin bulunduğu görülmektedir. Bölge müdürleri açısından bakıldığında ise en çok takdir yetkisi bulunan boyutun koordinasyon boyutu olduğu, ikinci sırada planlama ve üçüncü sırada örgütleme boyutunun yer aldığı görülmektedir.

Dikkat edilirse, okulların işlevi ve hitap ettiği öğrencilerin yaşları bakımından, okul yöneticilerinin takdir yetkisi oranı değişiklik göstermektedir.Yani ilköğretim okulu yöneticilerinin takdir yetkisinin diğer okullara göre daha az olduğu (toplam 20), lise yöneticilerinin ilköğretim okullarından biraz fazla (toplam 28); buna karşın okulun işleyişi ve amacı bakımından mesleki teknik lise yöneticilerinin daha çok takdir yetkisine sahip olduğu (toplam 32) görülmektedir. Ayrıca okul bölge yöneticilerinin ise planlama, örgütleme ve koordinasyon boyutlarında takdir yetkilerinin toplandığı görülmektedir. Bu da bölge yöneticilerinin görevleriyle uyum gösterdiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Yönetmeliklerde yer alan maddelerdeki takdir yetkisinin konusu ve içeriği nitel düzeyde incelendiğinde aşağıdaki değerlendirmeleri yapmak olanaklıdır.

İlköğretim, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği'nin bir kısım maddelerinde, okullarda oluşturulacak eğitsel kollarla ilgili kararlar alma, planlama ve örgütleme süreçleriyle ilgili yöneticilerin takdir yetkileri belirtilmektedir. Yönetimin, törenlerle ilgili takdir yetkileri, yönetimin örgütleme süreciyle ilgili yetkileri olarak değerlendirilebilir. Yöneticinin bazı yetkilerine işaret edilmekle beraber, bunun gerçekleştirilmesinin önünde, okul bütçesi ve personel alımıyla ilgili yetki sınırlılığı sorunları bulunmaktadır. Ayrıca yöneticinin örgütleme, etkileme ve eşgüdümleme yetkilerine işaret edilmekle beraber bunun gerçekleştirilmesinin yapısal ve yasal engelleri dikkate alınmamaktadır.

Yöneticinin öğrencilere izin verme, beceri derslerini okutabilecek öğretmenleri hazırlama, öğretmenler kurulunun toplanması, okulun bir eğitim merkezi haline getirilmesi, çevre olanaklarının kullanılması yetkilerine Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde işaret edilmektedir. Örgütleme süreciyle ilgili, yöneticinin okulda hizmetli personel veya ücretli bir öğretmen bile görevlendirememesi engelleri, yapıyı kurma yetkisinin yeterince kullanılamayacağını göstermektedir.

Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'nde mesleki ve teknik eğitim alanında sertifika ve belgeye götüren her tür kursun açılabileceği yer almaktadır. Karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme süreçleriyle ilgili yetkileri uygulamaya koymanın önündeki yapısal engeller kaldırıldığında, okulların daha üretken ve etkili öğretim kurumları olabileceği düşünülmektedir. Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği'nde derslerin verimini artıracak parasal olanakları hazırlamak, her türlü ders araçlarının okuldan veya dışardan sağlanmasına çalışmak, derslerde bu araçların işlevsel düzeyde kullanılmasını sağlamak ve izlemek, ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve işlerini yakından denetlemekle ilgili maddeler, örgütleme, denetim ve değerlendirmeyle ilgili yönetim yetkilerinin bulunduğunu göstermektedir. Okul müdürünün okulunu, nitelikli bir eğitim çevresi haline getirmesi, öğrencilerin kişisel gelişimlerine olanaklar hazırlaması, okuldan mezun olanlarla ilişkilerin sürdürülmesi yönetmelikte geçen önemli hükümlerdendir. Bu hükümler insan kaynakları yönetimi anlayışının gerçekleştirilmesine yönelik anlamlar içermektedir. Çalışanların, öğrencilerin, velilerin beklenti, gereksinim ve yeteneklerini dikkate alarak yönetme bilgi ve becerisi gerektiren insan kaynakları yönetimi uzmanlığının, eğitim kurumları açısından da önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Etkili ve çağdaş yönetimi oluşturabilmenin önünde yöneticilerin ve diğer eğitim çalışanlarının eğitim, yetişme, bütçe yetersizliği gibi sorunların bulunduğu değerlendirilmektedir.

Okulun fiziksel ve insan gücü kaynaklarının ortak kullanımına olanak vermesi bakımından Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi önemli bir adım olarak düşünülmektedir. Koordinatör müdürün, okulların kaynaklarını bölgede verimli, etkili ve ortak kullanımını sağlamak üzere, eğitim bölgesi müdürler kurulu ile birlikte bir plân ve program yaparak, gerekli onaylardan sonra uygulamalara başlayacağı yönergede belirtilmektedir. Yönetmelik maddelerinde takdir yetkisine işaret edilmektedir. Bu tür yetkilerin, eğitim çalışanlarının sürekli eğitimi, geliştirilmesi, bütçe olanaklarının artırılması gibi önlemlerle de desteklenmesi halinde daha işlevsel ve etkin okullar oluşturulmasının olanaklı olabileceği değerlendirilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Genel olarak yetki bağlı ve takdir yetkisi olmak üzere iki ayrılır. Yönetime belli bir şeyi yapması kesin olarak belirtilmişse bağlı yetkiden, o şeyi yapabilmesi için az ya da çok bir hareket serbestliği tanınmış ise takdir yetkisinden söz etmek mümkündür. Eğitim sektörü takdir yetkisinin en çok olması gereken alanlardan biridir. Ancak, ülkemiz eğitim sisteminin merkezi yapılanması, takdir yetkisinin alanını daraltmaktadır. Her şeye rağmen, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının işleyişi yönetmeliklerle düzenlense bile, eğitim etkinliklerinin hitap ettiği kesimin insan olması nedeniyle, belli alanlarda okul yöneticilerine takdir yetkisi tanınmıştır. Ancak genel olarak bakıldığında, okul yöneticilerine yönetmeliklerle tanınan takdir yetkisi yine de sınırlı düzeydedir. Buna rağmen mevcut takdir yetkisinin dağılımına bakıldığında ise, bütün okullar açısından daha çok karar verme, planlama, eşgüdümleme ve değerlendirme boyutlarında görülmektedir. Özellikle örgütleme boyutunda takdir yetkisinin sınırlı düzeyde olması merkezi yapılanmanın bir sonucu olarak görülebilir. Yine, okulun seviyesi yükseldikçe, okul yöneticisine tanınan takdir yetkisinin arttığı görülmektedir.

Yönetmeliklerde yöneticinin bazı yetkilerine işaret edilmekle beraber, okul bütçesinin sınırlılığı ve personel alma yetkilerine açıklık getirilmemektedir. Maddelerin içeriği incelendiğinde, örgütleme, etkileme ve eşgüdümlemeyle ilgili yetkilerine yer verilmekte ancak bunun gerçekleştirilmesinin yapısal ve yasal engelleri dikkate alınmamaktadır. Okulun bir eğitim merkezi haline getirilmesi, çevre olanaklarının kullanılması, yöneticinin öğrencilere izin verme, beceri derslerini okutabilecek öğretmenleri hazırlama, öğretmenler kurulunun toplanması yetkileri yönetmeliklerde belirtilmektedir. Ancak örgütleme süreciyle ilgili, yöneticinin okulda hizmetli personel, ücretli bir öğretmen bile görevlendirememesi gibi yetki sınırlılığı sorunları yaşanmaktadır. Özellikle Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'nde mesleki ve teknik eğitim alanında sertifika verme ve her tür kursun açılabileceği yer almaktadır. Bunlar önemli yetkiler olarak düşünülmektedir.

Derslerin verimini artıracak olanakları hazırlamak, her türlü ders araçlarının okuldan veya dışardan sağlanmasına çalışmak ve yapılanları izlemek, öğretmenlerin derslerini ve işlerini denetlemekle ilgili maddeler, yöneticilerin örgütleme, denetim ve değerlendirmeyle ilgili bazı yönetim yetkilerinin bulunduğunu göstermektedir. Yönetmeliklerdeki bazı maddeler, insan kaynakları yönetimi anlayışının gerçekleştirilmesine yönelik anlamlar da içermektedir. Bireyin beklenti, gereksinim ve yeteneklerini dikkate alarak yönetme bilgi ve becerisini gerektiren insan kaynakları yönetimi uzmanlığı, eğitim kurumları açısından da uygulanabilir ve önemli bir çağdaş yaklaşımdır. Okulun fiziksel ve insan gücü kaynaklarının ortak kullanımına olanak verme-

si bakımından Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi önemli bir adımdır.

Yönetmelik maddelerinde takdir yetkisine işaret edilmektedir. Bu tür yetkilerin, eğitim çalışanlarının sürekli eğitimi, geliştirilmesi, bütçe olanaklarının artırılması gibi önlemlerle de desteklenmesi halinde daha işlevsel ve etkin okullar oluşturulmasının olanaklı olabileceği değerlendirilmektedir. Karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme süreçleriyle ilgili yetkileri uygulamaya koymanın önündeki yapısal engeller kaldırıldığında, okulların daha üretken ve etkili öğretim kurumları olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlar açısından, okul yöneticilerine verilen takdir yetkisi alanının, yönetim süreçlerinin tüm boyutları bakımından genişletilmesi gerektiği söylenilebilir.

Okul yönetiminde karar verme sürecinin hızlandırılması, gerektiği yerde ve zamanda planlamanın ve örgütlemenin yapılması, koordinasyonun hemen sağlanması ve değerlendirmelerin yapılıp, sonuç hakkında dönütün alınabilmesi hem yönetimin hem de okulda yapılan eğitimin kalitesini artıracaktır. Çünkü personelin katılımıyla alınan kararlar ve oluşturulan kurallar, daha çok sahiplenilmekte ve uygulanılmaktadır. Bu durum, takdir yetkisinin genişletilmesi ile mümkündür.

Kaynakça

ANNA, C., Pratt (1999).**Discretionary Power, Law and Administration of the Canadian Immigration Act**. Social@Legal Studies. An İnternational Journal, Vol: 8, issue 2, Canada.

BAYRAKTAR, Erman (1976).“**Takdir Yetkisi ve Yargı Yoluyla Denetim**.” İdare Hukuku ve İdari Yargı İle İlgili İncelemeler I, Ankara.

BURSALIOĞLU, Ziya (1998). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. PEGEM Yayınları, Ankara.

Council of Europe, **Model Code of Conduct for Public Officials: Appendix to Recommendation No. R (2000) 10**. Kaynak: http://www.greco. coe.int/docs/codee .htm (31.03.2003).

DEMİRKIRAN, Mustafa (1999). **İdarenin Takdir Yetkisnin Yargı Yoluyla Denetimi Ve Sınırları**. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Ensittüsü, Yayınlan mamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

DÖNMEZ, Recai (2003). **Tecil Kurumunun Hukuki Niteliği, Unsurlari ve Kamu Alacaklarinin Tecilinde İdarenin Takdir Yetkisi**, http://home. anadolu.edu.tr/~rdonmez/tecil.htm.(13.03.2006).

EROĞLU, Hamza (1978). **İdare Hukuku**, Kalite Matbaası, Ankara.

GÖZÜBÜYÜK, Şeref (1983). **Hukuka Giriş Ve Hukukun Temel İlkeleri,** “S” Yayınları Ankara.

GÖZÜBÜYÜK, Şeref (1989). **Yönetim Hukuku**. Sevinç Matbaası, Ankara.

GÖZÜBÜYÜK, Şeref (1982). **Yönetsel Yargı**, “S” Yayınları, Ankara.

İlköğretim, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği (06/06/1983 – 2140) Tebliğler Dergisi.

KARATEPE, Şükrü (1963). *“İdarenin Takdir Yetkisi*”, Türk İdare Dergisi, Sayı 392.

KAYA, Cemil (1997). **İdarenin Takdir Yetkisi ve Yardısal Denetimi**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği (28/11/1964 – 11868), Resmi Gazete

Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği(—/09/2000 – 2516), Tebliğler Dergisi.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi (—/11/1999 – 2506), Tebliğler Dergisi.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (07/08/1992 – 21308), Resmi Gazete.

ONAR, S.Sami (1942). **İdare Hukuku**, Arkadaş Matbaası, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

YAYLA, Yıldızhan (1985). **İdare Hukuku**, Filiz Kitabevi, İstanbul.

ADMINISTRATORS' DISCRETIONARY POWER

İsmail AYDOĞAN*

Faruk YAYLACI**

Abstract

The discretionary power that gives administrators the freedom of choosing is examined in this study. The definition, the scope and the limitations of discretion are studied. Also, the discretion that school administrators posses are displayed by scrutinizing the legislations of the schools. The result of the study indicate that the higher the school level is, higher administrators'discretion is and that administrators posses a little discretion about the dimensions of communication and effect.

Key Words: Discretionary power, educational administration, school

* Ass. Prof.; Erciyes University Faculty of Education
** Dr.; MEB Atam Primary School, Ankara

YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI

Kasım KARAKÜTÜK*

Özet

Bir hizmetin sunumunu belirleyen önemli etkenlerden birisi, o malın maliyetidir. Eğitimin topluma maliyeti, kamusal ve özel öğretim harcamaları ile vazgeçme maliyetlerinden oluşmaktadır. Finansman da, eğitimin maliyetlerini karşılamak için gereken parasal kaynaklardır.

Yükseköğretimin finansmanı; yükseköğretimin kamusal bir mal, yarı kamusal bir mal ya da özel bir mal olarak görülmesi ile belirlenir. Bu makalede Türkiye'de yükseköğretimin finansmanı ele alınmış, 1980'li yıllardan bu yana gelişimi incelenmiş ve bazı ülkelerle karşılaştırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretimin finansmanı, yükseköğretimde maliyetler, eğitim harcamaları

Giriş

Üniversitelerin (yükseköğretimin) işlevleri; araştırma yoluyla bilgi üretmek, bu bilgileri temel alarak öğretim yapmak, bilgiyi yaymak amacıyla yayın yapmak, toplumun kalkınması için gerekli nitelik ve nicelikte yüksek nitelikli insangücünü yetiştirmek, hükümetin uyguladığı politikaların oluşturulmasına katkıda bulunmak, eleştiri merkezi olmak, çeşitli kuruluşlara danışmanlık yapmak, topluma ve insanlığa hizmet etmek biçiminde özetlenebilir. Üniversitelerin bu işlevleri gerçekleştirecek parasal, fiziksel, insan kaynakları ve örgütsel yapıya sahip olması gerekir.

Eğitimin Maliyeti ve Finansmanı

Eğitimin finansmanı konusunda iki kavramın açıklanmasında yarar bulunmaktadır. Bunlardan biri eğitimin maliyeti, diğeri de eğitimin finansmanıdır.

Eğitimin Maliyeti

Bir malın (ya da hizmetin) sunumunu belirleyen önemli etkenlerden birisi o malın maliyetidir. Firma açısından maliyet, üretim amacıyla yapılan her türlü giderler ve katlanılan her türlü fedakarlıklardır. İşçiye ödenen ücretler, sermaye için ödenen faiz, binalara ödenen kiralar ve diğer girdiler için yapılan ödemeler maliyeti verir. Maliyet, bir sektördeki etkinlikleri sürdürebilmek için gereken harcamaların tutarıdır. Toplam üretim maliyetinin, üretim miktarına bölünmesiyle birim maliyet bulunur. Birim maliyet ile satış fiyatı arasındaki fark, kâr ya da zararı gösterir. Firma açısından akılcı davranış, kârını en yüksek düzeye çıkarma çabasını gerektirir (Üstünel, 1997).

Eğitimde amaç kâr değildir ve eğitim hizmetinin bir satış fiyatı yoktur. Eğitimde maliyet, ekonomide olduğu gibi üretim etmenleri ile ürün arasındaki ilişkinin bir yansımasıdır. Ancak eğitimde maliyet kavramı genel özellikleriyle ekonomideki maliyet kavramından farklıdır. Eğitimin topluma maliyeti; kamusal ve özel öğretim harcamaları ile vazgeçme maliyetinden oluşmaktadır. Çünkü eğitim için devlet, eği-

* Prof. Dr.; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı.

tim kurumları, bireyler ve aileleri, firmalar ve özel kuruluşlar, gönüllü kişi ve kuruluşlar harcama yapmaktadır. Kuşkusuz ülkenin yönetim biçimine göre eyalet hükümetleri, yerel yönetimler (il özel idareleri, belediyeler, köyler), vakıflar, okul aile birlikleri, koruma dernekleri, uluslararası kuruluşlar vb de eğitim harcamaları yapmaktadır. Eğitimin bireye gerçek maliyeti ise, eğitimin dolaysız ve dolaylı parasal maliyeti ile vazgeçme maliyetini içerir. Dolaysız parasal maliyet; okul ücreti, kitap, kırtasiye gibi konularda; dolaylı parasal maliyet ise yol, beslenme, giyim gibi konularda yapılan harcamalardır. Parasız eğitim, burs, ücretsiz yemek, eğitim giderlerinin vergiden düşülebilmesi vb eğitimin bireye parasal maliyetini azaltıcı uygulamalardır (Âdem, 1993, 127-133).

Alternatif maliyet ya da fırsat maliyeti olarak da kullanılan vazgeçme maliyeti, hem toplum hem de birey açısından söz konusu olabilir. Kıt kaynakların değişik biçimlerde kullanımı arasında bir seçim yapmak, seçilen seçeneğin dışındaki seçenekleri feda etmek, diğer bir deyişle bazı gereksinimleri karşılama fırsatını kaçırmak anlamına gelir. Bireyler bir ekonomik etkinlikte bulunarak gelir elde edebilecekken bir eğitim kurumuna devam ederek, gelir elde etmekten vazgeçebilirler. Böylece bu eğitim kurumuna devam etmenin vazgeçme maliyeti, bir işte çalışarak elde edilebilecek gelirdir. Toplum açısından ekonomik karar verici olan Devletin yatırımlarının yol yapımına karar verilmesi durumunda, aynı kaynaklarla yapılabilecek eğitim kurumları ya da fabrikalar bir ölçüde feda ediliyor demektir. Bu da yapılan seçmenin toplum açısından vazgeçme maliyetidir (Üstünel, 1997, 17).

Eğitimin maliyetini ölçmede, eğitimin çıktılarını üretmede kullanılan kaynakların değer ve miktarını kestirmek için varolan maliyet verileri kullanılarak, toplam maliyet ve birim maliyet hesaplanabilir. Her girdi için yapılan harcamalar toplanarak toplam maliyet elde edilebilir. Eğitimde birim ürün (çıktı) öğrenci olarak alındığından, eğitim sisteminin verimliliğinin çözümlenmesinde sık başvurulan göstergelerden birisi öğrenci başına birim maliyettir. Ekonomik anlamda verimliliği sağlayabilmek için, en az girdi ile en çok çıktıyı -niteliği düşürmeden, hatta artırarak- elde etmek gerekmektedir. Yapılan yatırım harcamalarının, öğrenim görmekte olan öğrencilere yansıtılması maliyet açısından sağlıklı hesaplamalar yapılmasını engeller. Örneğin, kamulaştırma ya da bir okul binası yapımı için yapılan harcama, bu binada öğrenim görecek öğrenci sayısıyla ilişkilendirilmelidir ki bu da binanın ömrüyle (50-100 yıl) bağlantılıdır. Bu durumda eğitimde gerçekçi birim maliyet hesaplamaları için, bir öğretim yılında yapılan cari harcamaların, o yıl öğrenim görmekte olan öğrenci sayısına oranlanması ile öğrenci başına birim cari harcamalar bulunabilir. Kuşkusuz bir dönemin (örneğin son on yıl) eğiliminin değerlendirilmesinde, öğrenci başına hesaplanacak birim cari harcamaların belli bir yılın sabit fiyatlarıyla ifade edilmesi gerçek (reel) maliyeti değerlendirme olanağı verir. Ayrıca okul başına, derslik başına maliyet de hesaplanabilir (Âdem, 1993, 130-131).

Üretim süreci ile girdiler arasındaki etkileşim eğitimin maliyetini belirler. Eğitimde maliyet, girdi düzeyini azaltarak (daha az öğretmen, daha az derslik, daha az ders kitabı) ve daha düşük maliyetli bir öğretim teknolojisi seçerek (örneğin radyo-tv-bilgisayar yerine programlı öğretim araç-gereci kullanarak, öğretmen yerine radyo kullanarak vb) düşürülebilir. Oysa kalkınmakta olan ülkelerin çoğunda girdilerin niteliği düşüktür ve maliyetine katlanılabilecek teknolojiler de sınırlıdır. Eğitimde birim maliyeti azaltmak önemlidir. Ancak birim maliyeti azaltmak, eğitimin niteliğini düşürmek anlamına gelmemelidir (UNICEF, 1998).

Eğitimin Finansmanı

Eğitimde sermaye kadar, parasal kaynaklar da önemlidir. Ülke kalkınması doğrultusunda ekonomi, sağlık, tarım, güvenlik, turizm, eğitim vb için belirlenen hedeflere ulaşmak kaynak gerektirir. Bu sektörlerden birine daha fazla kaynak ayrılması, diğerlerinden o oranda vazgeçilmesi demektir. Ülkelerin insan ve madde kaynakları kıttır. Bu kıt kaynakların sektörler arasında önceliklere göre dağıtılması ve eğitim sektörüne ayrılmış olan parasal kaynakların da alt sistemlere dağılımı dengeli olmalıdır. Eğitim sistemine madde kaynakları ayrılmasının gerekçesi ise, eğitimin ekonomik kalkınmanın bir tür çoğaltanı olmasıdır. Madde kaynakları, fiziksel (bina, tesis, derslik, eğitim araç-gereçleri, donanım, okul arsa ve arazileri) ve parasal (finansman) girdilerdir. Madde kaynaklarının miktarının gereksiniminden az olması, eğitim sisteminin sunacağı hizmetlerin niteliğini düşürebileceği için, kaynaklar yeterince ve zamanında sağlanmalıdır (Karakütük, 2003, 159). Türkiye'de kalkınma planlarında eğitim ve sağlık iki öncelikli sektör olarak belirtilmesine karşın, ekonomik tasarruf kararları ile ilk olarak eğitim harcamaları sınırlandırılmaktadır. Oysa bir ülke eğitime kaynak ayırmadan kalkınabilseydi, hiçbir ülke kıt kaynaklarından önemli bir bölümünü eğitim sektörüne ayırmazdı. Ekonomiye yapılmış yatırımların etkisine sahip olan eğitim harcamaları, insan kaynağına yapılmış yatırım olarak kabul edilmektedir.

Finansman, eğitimin maliyetlerini karşılamak için gereken parasal kaynaklardır. Eğitim finansmanı kavramı, eğitim hizmetinin sunumu için gerekli olan parasal kaynakların sağlanmasıyla ilgilidir. Kuşkusuz sağlanan parasal kaynakların harcanması da o kadar önemlidir.

"Eğitim hizmetinin sunulması için gerekli finansman (parasal kaynaklar), nereden ve nasıl sağlanacaktır?" sorusu, devletin temel niteliği ve ülkenin uyguladığı ekonomik sistem, eğitimin nasıl bir mal olarak görüldüğü, eğitim sektörünün öncelik derecesinin ne olduğu ile açıklanabilir.

Devletin Niteliği ve Eğitimin Finansmanı

Devletin temel niteliği ve uyguladığı ekonomik sistem, eğitim hizmetinin sunumu ve finansmanı ile ilgili değerlendirmeler yapılmasına olanak sağlar. 1982 Anayasası'nın ikinci maddesine göre, Türkiye Cumhuriyeti "demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir". Sosyal devlet, yurttaşlarına eğitim, sağlık, adalet, savunma, güvenlik, sosyal güvenlik gibi hizmetleri sunan devlettir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'na göre, eğitim hizmetinin, yurttaşlara genellik, fırsat ve olanak eşitliği ilkeleri çerçevesinde sunulması gerekir. Bu ilkeler, eğitim planlarının hedeflerine yansır. Kalkınma planlarında da eğitim ve sağlık, öncelikli iki sektör olarak görülmüştür.

Ancak, ülkemizde eğitim ve sağlık hizmetlerinin öncelikli olarak görülmesi, son yıllarda bazı yazarlarca bu hizmetlerin finansmanının devletçe karşılanacağı biçiminde yorumlanmamaktadır. Çünkü özellikle 1980 yılından sonra devletin nitelikleri ve verdiği hizmetler konusunda görüşler ileri sürülmekte, serbest piyasa ekonomisine geçiş için çalışmalar hızlandırılmaktadır. Son yıllarda, "devletin küçültülmesi", "garson devlet" gibi kavramlar ile, devletin ekonomik etkinliklerden çekilmesi, yalnızca eğitim, sağlık gibi hizmetleri sunması çeşitli yazarlarca vurgulanmaktadır. Diğer yandan da eğitim ve sağlık hizmetlerinin finansmanının yararlananlarca karşılanması ve bu hizmetlerin devlet yanında özel kuruluşlarca da sunulması, bu hizmetleri sunan özel kuruluşların çeşitli indirimlerden yararlanması, devlet yardımı alması gibi görüşler ileri sürülmektedir. Bu görüşleri, birçok kamu kuruluşu ve KİT'lerin özelleştirilmesi için yapılan yasal düzenlemeler izlemiştir. Sonuçta son 25 yıllık dönemde bu hizmetlerin sunumunda özel kişi ya da kuruluşlar da görev yapmaya baş-

lamışlardır. Ayrıca, Devletçe sunulan eğitim hizmetinin maliyetlerinin belli bir bölümünün harç ve benzeri uygulamalarla hizmetten yararlananlarca karşılanmasına başlanmıştır.

Nitekim Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda "Yükseköğretim kurumlarında finansman kaynakları geliştirilecek ve çeşitlendirilecek; etkin bir harç-burs-kredi sistemi kurularak ödeme gücüne bağlı olarak öğrencilerden alınan eğitime katkı paylarının yükseköğretimin finansmanında kaynaklardan biri haline gelmesi sağlanacaktır" denilmektedir (DPT, 2000a, 84).

Örneğin Prof.Dr.Coşkun Can Aktan'ın 1998 yılında yazdığı, TİSK İnceleme Yayınlarından birisi "Değişim ve Devlet" adını taşımakta ve "devletin yeniden tanımlanması" ile "Türkiye'de devletin yeniden inşasına yönelik strateji ve aksiyon önerileri" üzerinde odaklanmaktadır.

Devletin işlevleriyle ilgili Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın Temel Amaç, İlke ve Politikaları (2001-2005) içinde "**Devletin özelleştirme yoluyla üretim alanından çekilerek asli işlevine ağırlık vermesi** ve rekabetçi piyasa düzenini sağlama işlevini dünyadaki dönüşümü dikkate alarak yerine getirmesi için gerekli düzenlemeler sürdürülecektir" denilmektedir (DPT, 2000a, 26).

Uzun Vadeli Gelişmenin Temel Amaçları ve Stratejisi (2001-2023) içinde de "2000 yılında yüzde 30 dolayında olan kamu yatırımlarının toplam yatırımlar içindeki payının dönemin sonunda yaklaşık yüzde 10 düzeyine gerilemesi öngörülmektedir" ve "**Toplam özel sektör yatırımları içinde eğitim**, sağlık, haberleşme ve enerji yatırımlarının payının dönem boyunca, **özellikle 2010 yılı sonrasında artacağı**, ... tahmin edilmektedir" görüşü yer almaktadır (DPT, 2000a, 23).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, eğitim kamuoyunda şu soruların yanıtını tartışmak gerekir: Ekonomik etkinliklerden çekilerek küçülen devletin, eğitim ve sağlık hizmetlerinin de ağırlıklı olarak özel kuruluşlarca sunulmasıyla, işlevi ne olacaktır? Eğitimin finansmanı, bu hizmetten yararlananlarca karşılanacağına göre, devletin görevi yalnız vergileri toplamaya çalışarak, vakıf-özel kuruluşlara çeşitli biçimlerde yardım etmek midir? Bu sorular aynı zamanda yükseköğretimde finansman biçimleriyle de yakından ilişkilidir.

Yükseköğretimde Finansman Biçimleri

Eğitimin finansmanı kim/kimlerce karşılanacaktır? Eğitim malı, nasıl bir maldır? sorularının yanıtları, eğitimin finansmanı açısından önemli ipuçları verecektir.

Bir ülkede eğitimin finansmanını şunlardan biri veya birkaçı karşılar: 1. Devlet, 2. Eğitim kuruluşları, 3. Öğrenciler ve aileleri, 4. Özel kuruluşlar, işletmeler, 5. Gönüllü kişi ve kuruluşlar, 6. Yabancı ülkelerden ve kuruluşlardan, uluslararası örgütlerden sağlanan kredi ve bağışlar.

Kaynakların kullanımı ile ilgili olarak, kaynakların tam ve etkin kullanımı, kaynak miktarının artırılması ve niteliğinin yükseltilmesi; dolayısıyla eğitime ayrılan kaynakların yeterliği, etkinliği ve adaletli dağılımı önemlidir.

Eğitimde parasal kaynaklar (finansman) konusu tartışılırken üç nokta üzerinde önemle durmak gerekir. Birincisi, eğitimin-yükseköğretimin finansmanını kimin karşılayacağıdır. İkincisi, ülkenin parasal kaynaklarından ne kadarının eğitime ayrılacağıdır. Üçüncüsü, eğitime ayrılan parasal kaynakların öğretim tür ve düzeylerine, illere ve okullara nasıl dağıtılacağıdır.

Çeşitli ülkelerde uygulanan eğitimin ve yükseköğretimin finansman biçimleri üç başlık altında ele alınabilir (Hesapçıoğlu, 1994, 222):

1. Kamusal (Doğrudan) Finansman: Eğitim bir kamusal (toplumsal) mal sayılır ve eğitim harcamalarının tümü toplumdan sağlanan vergilerden oluşan devlet bütçesinden karşılanır. Bu nedenle, eğitimin örgütlenmesini devlet üstlenir. Eğitimin bireye sağladığı yararlar ile topluma sağladığı yararlar arasında bir ayrım yapılmaz. Bireyler, ödeyecekleri vergilerle, kendilerinden sonra öğrenim göreceklerin maliyetini karşılar. Eğitimde göreli olarak fırsat ve olanak eşitliği sağlanabilir. Yükseköğretime bu biçimde kaynak ayrılması, kamu bütçesinin büyüklüğü ve bütçeden eğitime-yükseköğretime ayrılacak kaynak oranına bağlıdır. Devlet bütçesinin küçüldüğü dönemlerde, yükseköğretim olumsuz olarak etkilenmektedir.

2. Karma (Kısmi) Finansman: Eğitim, yarı kamusal mal ya da karma mal olarak görülür ve eğitim için gerekli parasal kaynakların bir bölümü alınan vergilerden devletçe karşılanır, bir bölümü de hizmeti alan öğrencilerden alınır. Yükseköğretimin hem kişisel getirilerinin, hem de toplumsal getirilerinin (dışsal yararları) olduğu savunulur. Yükseköğretimin finansmanının vergiler, öğrenci harçları, işveren katkıları, gönüllü kuruluşlar gibi çeşitli kaynaklardan sağlanması öngörülür. Bu finansman biçiminde, kamu kaynaklarının daraldığı dönemlerde, eğitim hizmetinin bundan olumsuz etkilenmeyeceği savunulur.

3. Özel (Dolaylı) Finansman: Eğitim özel (kişisel) mal olarak görülür. Dolayısıyla, eğitimden yararlanan birey ve aileleri ya da bireyin öğrenimini destekleyen kuruluşların (merkezi-yerel yönetim, işverenler ya da gönüllü örgütlerin) bu hizmetin bedelini ödemeleri beklenir. Eğitim hizmetini yapmayı devlet ya da özel kesim üstlenebilir. Devlet, öğrencilere kredi ya da hibe yoluyla satın alma gücü sağlayabilir. Özel yükseköğretim kuruluşları, kamu yardımı da alabilir. Ancak en önemli gelir kaynağı öğrenim harçlarıdır. Bu yaklaşımda eğitim hizmeti piyasada alınıp satılan bir mal olarak değerlendirilir ve eğitimin maliyeti büyük ölçüde bireysel yararlar göz önünde bulundurularak hesaplanır.

Bu çerçevede 2004 Yılı Programında "özel sektörün eğitime daha fazla yatırım yapması amacıyla 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu başta olmak üzere ilgili kanunlarda düzenlemeler yapılacaktır" denilerek özel sektörün eğitimdeki yatırımları özendirilmektedir.

Yukarıdaki tartışmalar ışığında eğitimin finansmanında devlet ve özel sektörün paylarının ne kadar olduğu konusunda bir görüş geliştirebilmek amacıyla Çizelge 1 sunulmuştur.

Çizelgeye göre, incelenen 26 ülkenin büyük çoğunluğunda **eğitimin ağırlıklı olarak devletçe dolayısıyla vergilerle finanse edildiği gözlenmektedir.** Özel sektörün de eğitimin finansmanında rol oynadığı görülmektedir. Özel sektörün, eğitim finansmanındaki payının en yüksek olduğu (% 41.3) ülke Kore'dir. Özel sektörün eğitim finansmanındaki payı ABD'de % 25.0, Japonya'da % 24.4, Avustralya'da % 23.5, Almanya'da % 22.2, Kanada'da % 20.2, İspanya'da % 17.7, Meksika'da % 17.4, Birleşik Krallık'ta % 16.3, Çek Cumhuriyeti'nde % 12.4, Macaristan'da % 12.1, Hollanda'da % 10.3'tür. Geri kalan ülkelerde bu oran % 10'dan daha azdır. Buna göre eğitimin finansmanında özel sektörün payının en yüksek olduğu Kore dışındaki ülkelerde bu oranın % 25'ten daha az olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 1. Bazı Ülkelerde Devlet Ve Özel Sektörün Eğitime Ve Yükseköğretime Yaptığı Harcamaların Oranı (%, 1999)

	Eğitime Yapılan Harcamalar			Yükseköğretime Yapılan Harcamalar		
Ülke	Devlet (%)	Özel Sektör (%)	Devletçe Özel Sektöre Yapılan Sübvansiyon (%)	Devlet (%)	Özel Sektör (%)	Devletçe Özel Sektöre Yapılan Sübvansiyon (%)
Avustralya	76.5	23.5	0.3	52.4	47.6	1.1
Avusturya	95.4	4.6	0	98.7	1.3	0
Belçika	95.0	5.0	0	100.0*	0	0
Kanada	79.8	20.2	0	59.3	40.7	2.4
Çek Cumhuriyeti	87.6	12.4	0	84.7	15.3	0
Danimarka	96.0	4.0	0	97.7	2.3	0
Finlandiya	97.8	2.2	0	97.4	2.6	0
Fransa	91.9	8.1	1.8	85.7	14.3	2.3
Almanya	77.9	22.1	0.1	91.5	8.5	0.3
Yunanistan	93.4	6.6	0	99.9	0.1	0
Macaristan	87.9	12.1	0	76.6	23.4	0
İrlanda	89.6	10.4	1.2	73.4	26.6	4.0
İtalya	90.3	9.7	1.1	80.3	19.7	6.2
Japonya	75.6	24.4	0.1	44.5	55.5	0
Kore	58.7	41.3	1.1	20.7	79.3	1.3
Meksika	82.6	17.4	1.9	71.8	28.2	2.7
Hollanda	89.7	10.3	1.2	77.6	22.4	2.1
Norveç	98.2	1.8	0	94.4	5.6	0
Polonya	...	...	...	82.8	17.2	0
Portekiz	98.7	1.3	0	92.9	7.1	0
Slovak Cumhuriyeti	97.8	2.2	0	91.9	8.1	0
İspanya	82.3	17.7	0.7	74.2	25.8	3.2
İsveç	97.0	3.0	0	88.4	11.6	0
İsviçre	90.0	10.0	1.7	96.7	3.3	3.3
Türkiye	98.8	1.2	0	95.3	4.7	0
Birleşik Krallık	83.7	16.3	2.2	63.2	36.8	10.7
ABD	75.0	25.0	0	46.9	53.1	0
Ortalama	88.0	12.0	0.7	79.2	20.8	2.1

* Belçika (FL).
OECD, 2002, 189-190.

Aynı çizelgeden yükseköğretime devlet ve özel sektörce yapılan harcamaların durumu incelendiğinde; yükseköğretimin göreli olarak daha fazla özel sektörce finanse edildiği ülkelerin başında Kore'nin (% 79.3) geldiği, bunu Japonya (% 55.5), ABD (% 53.1), Avustralya (% 47.6), Kanada (% 40.7), Birleşik Krallık (% 36.8), Meksika (% 28.2), İrlanda (% 26.6), İspanya (% 25.8), Macaristan (% 23.4), Hollanda (% 22.4) izlediği, geri kalan ülkelerde bu oranın % 20'den daha az olduğu gözlenmektedir. Diğer bir deyişle bu ülkelerde yükseköğretim hizmetinin ağırlıklı olarak özel bir mal olarak, diğer ülkelerde ise kamusal bir mal olarak görüldüğü söylenebilir.

Kuşkusuz, eğitimin maliyetine bireylerin ya da ailelerinin katılması bir ülkedeki ulusal gelir düzeyi ile kişi başına düşen ortalama gelir düzeyi ve gelirin göreli olarak adaletli olarak dağılımı ile çok yakından ilgilidir. Bir ülkede kişi başına gelir

düzeyi belli bir yaşam düzeyini sürdürmeye yeterli ise, bazı hizmetlerin satın alınması ya da bu hizmetin maliyetine katılınması önemli bir sorun oluşturmayabilir. Ancak kişi başına gelir düzeyinin düşük olması ve göreli olarak adaletsiz dağılması, toplumdaki bireylerin yükseköğretim hizmetinden yararlanamamalarına neden olabilir.

Türkiye'de, yükseköğretim kurumları ve buna bağlı birimlerin finansman kaynakları şöyle belirlenmiştir (2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'nın 55. maddesi)**:**

a. Her yıl bütçeye (devletçe) konulacak ödenekler,
b. Kurumlarca yapılacak yardımlar,
c. Alınacak harç ve ücretler,
d. Yayın ve satış gelirleri,
e. Taşınır ve taşınmaz malların gelirleri,
f. Döner sermaye işletmelerinden elde edilen kârlar,
g. Bağış, vasiyetler ve diğer gelirler.

Ülkemizde yükseköğretimin finansman kaynaklarıyla ilgili verilerin değerlendirilebilmesi için, Çizelge 2'de Devlet üniversitelerinin gelir türleri ile bunların bütçe içindeki oranları verilmiştir.

Çizelge 2. Devlet Üniversitelerinin Gelir Kaynakları (1983-2003) (Milyon TL)

Yıllar	Devlet Üniversitelerinin Gelir Türleri					Gelir Kaynaklarının Payları (%)		
	Katma Bütçe	Döner Sermaye	Diğer (Kantin, kafeterya, yurt, kira vb)	Öğrenci Katkı Payları	TOPLAM	Bütçe	Üniversite	Öğrenci
1983	77.650	VY	2.079	-	VY	VY	VY	VY
1984	1 12.305	VY	1.093	978	VY	VY	VY	VY
1985	148.711	VY	3.461	9.432	VY	VY	VY	VY
1986	225.268	VY	7.850	13.190	VY	VY	VY	VY
1987	357.171	VY	16.040	15.051	VY	VY	VY	VY
1988	599.893	159.992	20.521	22.321	802.727	75	22	3
1989	1.349.902	351.186	46.850	24.349	1.772.287	76	22	2
1990	2.780.753	618.036	69.862	60.412	3.529.063	79	19	2
1991	5.149.624	1.077.563	182.203	65.718	6.475.108	80	19	1
1992	8.617.127	1.786.108	182.879	137.655	10.723.769	80	18	2
1993	14.725.568	3.213.737	381.079	425.157	18.745.541	79	19	2
1994	28.834.345	7.189.873	493.778	1. 108.889	37.626.885	77	20	3
1995	43.268.165	15.926.889	1.310,33	2.214.730	62.720.114	69	27	4
1996	87.564.113	35.486.478	3.014.829	9.419.610	135.485.030	65	28	7
1997	192.234.761	119.196.099	7.792.874	17.019.333	336.243.067	57	38	5
1998	422.656.899	216.364.661	15.123.476	33.338.073	687.483.109	61	34	5
1999	676.899.815	370.935.014	25.342.819	51.198.604	1.124.376.252	60	35	5
2000	1.054.610.700	716.839.495	52.933.104	91.017.072	1.915.400.371	57	38	5
2001	1.364.910.550	1.104.871.188	65.256.011	113.783.097	3.162.909.996	52	44	4
2002	2.495.967.700	1.491.749.181	94.028.772	193.764.894	4.275.510.547	58	37	5
2003	3.346.669.000	2.363.986.283	97.262.919	245.729.959	6.053.648.161	55	41	4
2004	3.894.070.670	VY	163.839.141	VY	VY	VY	VY	VY

YÖK, 2004, 126.

Çizelge'den devlet üniversitelerinin gelirlerinin katma bütçe, öğrenci katkı payları, döner sermaye ve diğer gelirlerden (kantin, kafeterya, yurt, kira vb) oluştuğu

gözlenmektedir. Buradaki verilerden, üniversitelerin katma bütçeden aldıkları ödeneklerin 1988 yılında üniversite gelirleri içindeki oranı % 75 iken, bu oran 2003 yılında % 55'e düşmüştür. Üniversitenin kendi üretimleri ve hizmetleri yoluyla döner sermaye ve diğer gelirlerinin oranı ise % 22'den % 41'e yükselmiştir. Bu oranın 2001 yılında % 44'e yükseldiği görülmektedir. Ayrıca, öğrenci katkı paylarının, üniversite gelirleri içindeki oranı da incelenen dönemde % 3'ten % 4'e yükselmiştir. Bu oranın 1996 yılında % 7'ye ulaştığı gözlenmektedir. Buradan çıkarılacak sonuç, devlet üniversitelerinin sayılarının 18'den 53'e (ikisi yüksek teknoloji enstitüsü) yükselmesine karşın, katma bütçeden aldıkları parasal kaynakların üniversite gelirleri içindeki oranları giderek azalmakta, üniversitelerin döner sermaye aracılığıyla yaptıkları hizmetlerden sağladığı gelirleri ile öğrenci katkı paylarının oranları giderek artmaktadır.

Eğitime devletçe ayrılan parasal kaynaklar bütçelerde yer alır. Planlarda eğitim için belirlenen hedeflere ulaşabilmek için, yasalarla da öngörülmüş olan yeterli parasal kaynağın bütçeye konulması gerekir. Plandaki hedefler için bütçeye yeterli ödenek konulmazsa, hedeflerin gerçekleşmesi beklenmemelidir.

Türkiye'de bütçenin genelliği ilkesi çerçevesinde, bütçede tüm kamu gelir (kaynak) ve harcamaları ayrıntılarıyla yer alır. Kamu kesimi üretici birimleri için ayrı ayrı düzenlenen genel ve katma bütçeler toplamından hazine yardımının çıkarılmasıyla konsolide bütçe bulunur. Genel bütçe, merkezi devlet örgütünün harcamaları ile gelirlerini dengeleyen bütçedir. Katma bütçe, giderlerini özel gelirleriyle karşılayan ve genel bütçe dışında kalan kamu kuruluşlarının bütçeleridir. İlköğretim ve ortaöğretim okullarına (Milli Eğitim Bakanlığı'na) Devletçe verilen parasal kaynaklar, genel bütçede yer alır. Yükseköğretim kuruluşları ise katma bütçeye bağlıdır.

Türkiye'de 1980'li yıllara kadar eğitim, ilköğretimden üniversiteye kadar kamusal (toplumsal) mal olarak görülmekte ve eğitim harcamaları devletçe karşılanmaktaydı. Devletin harcamalarının kaynağı ise vergilerdir. 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası, yükseköğretimi yarı kamusal (karma) bir mal olarak görmekte ve öğrencilerin de katılımını sağlayan bir kısmi finansman uygulaması öngörmektedir. Bunun için, öğrencilerden yükseköğretim hizmetinin maliyetinin bir bölümü "harç" olarak alınmaktadır (Hesapçıoğlu, 1994, 222). Bu Yasanın 50/c maddesi ile lisansüstü öğretim hizmetinin ücretsiz olarak sunulması öngörülmüştür. Ancak, 1.8.1996 tarih ve 4160 sayılı yasa ile lisansüstü öğretimden de harç alınmaya başlanmıştır. Ayrıca paralı olarak "ikinci öğretim" sunulmaya başlanmıştır.

2002 Yılı Programı'nda "Zorunlu eğitim dışında kalan eğitim kademelerinde, hizmetten yararlananların hizmetin finansmanına katılımlarına ilişkin gerekli yasal düzenlemeler yapılacaktır" denilmektedir. Buradan, zorunlu öğretim dışındaki öğretim düzeylerinde eğitimin yarı kamusal bir mal olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm düzeylerde, eğitimi paralı olarak sunan özel kuruluşların varlığı da göz önünde tutulmalıdır. En önemlisi ülkemizde toplumsal bir mal olarak görülen ilköğretim hizmeti için de çeşitli adlar altında para toplandığı, böylece bu hizmetlerin finansmanının da önemli oranda hizmetten yararlananlara ya da ailelerine ödettirildiği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Kavak, Ekinci ve Gökçe'nin "İlköğretimde Kaynak Arayışları" konusunda yapmış oldukları araştırma ile Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarında genel bütçe ve il özel idaresi bütçesi dışında velilerden 27 tür gelir, Ankara'ya bağlı köylerde ise 20 tür gelir sağlandığı saptanmıştır. Bunlardan bazıları karne parası, dergi parası, diploma parası, kayıt parası, zorunlu harcamalar için velilerden alınan paralar, Koruma Derneği üye ödentisi, ders kitabı satışı, gönüllü nakit bağışlardır. İlköğretimde velilerden alınan paralarla ilgili olarak araştırmacıların yargısı da şöyledir: "... ilköğretim hizmetlerinden yararlananların (dolayısıyla velilerin) doğrudan katılım yo-

luyla eğitim maliyetlerini kamu ile paylaşmaları anlamını taşıyan ve bu yönüyle 'zorunlu eğitimin devlet okullarında ücretsiz sunulması' ilkesini zedeleyen bir nitelik taşıdığının altını çizmek gerekir (Kavak vd, 1997, 32-38).

Süzük'ün 2002 yılında yaptığı "İlköğretim Okul Harcamalarında Genel Bütçe Dışındaki Kaynakların Yerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri: Ankara İli Örneği" adlı araştırmada da Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan 217 ilköğretim okulu yöneticisi ile 382 öğretmenden anket yoluyla elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okulu yöneticilerince, (genel bütçe ve il özel idare bütçesi dışında) velilerden 39 tür gelir sağlandığı belirtilmiştir (Süzük, 2002, 57-58, 91-92). Böylece, Devlet okullarında ücretsiz sunulması gereken ilköğretimin, uygulamada paralı duruma getirildiği, finansmanına velilerin daha çok katılmaya başladıkları gözlenmektedir.

Yükseköğretimde Bütçe ve Harcamalar

Türkiye'de yükseköğretimin finansmanı başlığı altında 1. Devlet üniversitelerinin finansmanı, 2. Vakıf yükseköğretim kurumlarının finansmanı ve bu kurumlara yapılan devlet yardımları, 3. İkili anlaşmalarla kurulmuş olan özel statülü üniversitelerin finansmanı incelenebilir.

Bütçe Ödenekleri

Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve üniversitelerin bütçelerinin toplamıyla elde edilen kamu eğitim bütçesinin, bütçe ve GSMH içindeki oranları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Kamu Eğitim Bütçesinin Bütçe ve GSMH İçindeki Oranları (1981-2003)

Yıl	Bütçe Ödenekleri			Toplam Eğitim Bütçesinin	
	MEB	YÖK ve Üniversiteler	Toplam	Bütçe Payı (%)	GSMH Payı (%)
1981	147,3	46,5	193,8	12,9	2,4
1982	187,2	54,8	242,0	13,8	2,3
1983	287,7	95,5	383,2	15,2	2,8
1984	341,6	118,2	459,8	14,2	2,1
1985	466,0	151,7	617,7	12,3	1,7
1986	618,5	222,5	841,0	11,6	1,6
1987	928,6	320,6	1.249,2	11,3	1,7
1988	1.794,4	619,9	2.414,3	11,6	1,9
1989	2.967,1	1.050,7	4.017,8	12,2	1,7
1990	8.506,5	2.505,4	11.011,9	17,1	2,8
1991	13.850,2	4.696,0	18.546,2	17,9	2,9
1992	30.357,2	9.122,9	39.480,1	18,9	3,6
1993	57.546,4	16.695,5	74.205,9	22,0	3,7
1994	93.580,5	31.182,8	124.763,3	15,1	3,2
1995	135.572,4	45.232,8	180.805,2	13,5	2,3
1996	257.601,1	92.172,8	349.773,9	9,8	2,4
1997	510.063,6	202.352,4	712.416,0	11,2	2,8
1998	1.243.108,0	422.656,9	1.665.764,9	11,3	3,4
1999	2.130.308,5	676.899,8	2.807.208,3	11,7	3,5
2000	3.350.330.0	1.054.610,7	4.404.940.7	9,3	3,5
2001	4.046.305,6	1.364.901,5	5.411.216,1	11,2	3,5
2002	7.460.991,0	2.495.967,7	9.956.959,7	10,1	3,5
2003	10.179.997,0	3.408.608,0	13.588.605,0	9,3	3,8
2004	12.854.642,0	3.894.070,6	16.748.662,6	11,1	4,0

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2004, 115.

Çizelgeden kamu eğitim bütçesinin, bütçe içindeki oranının 1981-2004 döneminde % 9.3 ile % 22.0 arasında değiştiği ve 2004 yılında bu oranın % 11.1'e düştüğü gözlenmektedir.

Kamu eğitim bütçesinin GSMH içindeki oranı ise aynı dönemde % 1.6 - % 4.0 arasında yer almaktadır. Kamu eğitim bütçesinin GSMH içindeki oranının son yıllarda giderek yükseldiği gözlenmektedir. Kamu eğitim bütçesinin, kamu bütçesi içindeki oranının giderek azalmasına karşın, kamu eğitim bütçesinin GSMH içindeki oranının yükselmesinin nedenleri aşağıda değerlendirilecektir.

Kuşkusuz bütçelerle eğitime ayrılan parasal kaynakların görünümü çok önemlidir. Ancak daha da önemlisi, yükseköğretime yapılan harcamaların görünümünün incelenmesidir.

Yükseköğretim Harcamaları

Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK ve üniversitelerin harcamalarının 1979-2004 dönemindeki oransal durumu Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. YÖK Ve Üniversite Harcamalarının Kamu Eğitim Harcamaları Ve GSMH İçindeki Oranları (1979-2004)

Yıllar	Milli Eğitim Bakanlığı Harcamalarının Genel Bütçe Harcamaları İçindeki Oranı (%)	Milli Eğitim Bakanlığı Harcamalarının GSMH İçindeki Oranı (%)	YÖK+Üniversite Harcamalarının Katma Bütçe Harcamaları İçindeki Oranı (%)	YÖK+Üniversite Harcamalarının GSMH İçindeki Oranı (%)	YÖK+Üniversite Harcamalarının Kamu Eğitim Harcamaları İçindeki Oranı (%)	Kamu Eğitim Harcamalarının (YÖK+Üni+MEB) GSMH İçindeki Oranı (%)
1979	11,0	2,3	21,2	0,7	20,9	3,2
1980	10,1	1,9	14,8	0,5	19,6	2,9
1981	11,8	2,5	22,5	0,6	25,0	2,4
1982	10,8	1,7	17,9	0,5	21,3	2,1
1983	9,3	1,9	20,6	0,6	24,0	2,4
1984	8,7	1,6	19,9	0,5	23,5	2,1
1985	8,8	1,4	16,2	0,5	24,9	1,9
1986	9,2	1,4	16,8	0,5	25,3	1,8
1987	9,7	1,6	17,7	0,5	24,4	2,1
1988	9,9	1,6	19,1	0,5	23,2	2,0
1989	12,5	2,0	22,2	0,6	21,7	2,6
1990	13,9	2,3	26,4	0,8	25,3	3,1
1991	13,6	2,8	23,8	0,8	23,3	3,6
1992	15,4	3,1	25,6	0,9	22,3	3,9
1993	13,0	3,1	25,0	0,9	22,7	4,1
1994	10,1	2,3	29,1	0,8	25,7	3,1
1995	9,0	1,9	29,2	0,7	27,6	2,7
1996	7,9	2,1	30,9	0,9	29,5	2,9
1997	8,5	2,3	29,6	1,0	29,2	3,3
1998	9,3	2,7	33,2	0,9	25,7	3,6
1999	8,9	3,2	31,9	1,1	25,1	4,2
2000	7,5	2,8	29,9	1,0	26,6	3,8
2002	7.0	2.9	30.0	1.1	27.9	4.1
2003	7.6	3.0	31.9	1.1	26.7	4.1
2004	9.4	3.0	32.2	1.0	25.4	4.1

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), **Türkiye İstatistik Yıllıkları**'ndan yararlanılarak hazırlanmıştır.

1979-2004 döneminde Milli Eğitim Bakanlığı harcamalarının genel bütçe harcamaları içindeki oranları % 7.5 - % 15.4 arasında değişmektedir. Bu oranın en yük-

sek olduğu yıl 1992, en düşük olduğu yıl ise 2000'dir. 1979 yılında % 11.0 olan bu oranın 1989-1993 döneminde göreli olarak yükseldiği ancak sonraki yıllarda giderek düştüğü gözlenmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrenci sayıları ile hizmet veren öğretmen sayılarının giderek artmasına karşın, genel bütçe harcamaları içinde Milli Eğitim Bakanlığı harcamalarının oranının azalması; eğitime daha az kaynak ayrılması, eğitimin niteliğinden vazgeçilmesi, yaklaşım olarak eğitime öncelik verilmemesi anlamlarına gelmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı bütçe raporunda da şöyle denilmektedir (MEB, 1998, 111): "Milli Eğitim Bakanlığı'nca gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmesi planlanan bütün faaliyetleri, genel bütçeden Milli Eğitim Bakanlığı'na ayrılan pay ile doğrudan ilişkilidir. Genel bütçeden milli eğitime ayrılan pay ne kadar artırılırsa, toplumumuzun eğitim ihtiyaçları, o oranda karşılanmış olacaktır".

Aynı dönemde Milli Eğitim Bakanlığı harcamalarının GSMH içindeki oranları da % 1.4 ile % 3.1 arasında değişmektedir. 2004 yılında bu oran % 3.0'dır.

YÖK ve üniversite harcamalarının GSMH içindeki oranının 1979-2004 dönemindeki görünümü de Çizelge'den incelenecek olursa, % 0.5 ile % 1.1 arasında değiştiği, dönemin başlangıcı olan 1979 yılında % 0.7, dönemin son yılı olan 2004 yılında % 1.0 olduğu gözlenmektedir.

YÖK ve üniversite harcamalarının kamu eğitim harcamaları içindeki oranı ise % 19.6 - % 29.5 arasındadır. 2004 yılında bu oran % 25.4'tür. Bu rakamlara bakılarak, Türkiye'de eğitim harcamalarının yaklaşık dörttebirinin yükseköğretimde yapıldığı söylenebilir. Bu oranın, diğer yıllara göre 1996-1997 yıllarında biraz daha yüksek olduğu, diğer bir deyişle yükseköğretim harcamalarının bu dönemde biraz yükseldiği anlaşılmaktadır.

YÖK, üniversite ve Milli Eğitim Bakanlığı harcamalarının toplamı ile bulunan kamu eğitim harcamalarının GSMH içindeki oranı 1979-2004 döneminde incelenecek olursa, % 1.8 - % 4.2 arasında yer aldığı görülür. Bu oranın en yüksek olduğu yılın 1999 olduğu, 2004 yılında ise % 4.1 olarak gerçekleştiği gözlenmektedir. Kamu eğitim harcamalarının GSMH içindeki oranının son yıllarda yükselmesi eğiliminin, Milli Eğitim Bakanlığı harcamalarının genel bütçe içindeki oranının giderek düşmesi nedeniyle yükseköğretim harcamalarıyla ilgili olduğu gözlenmektedir. Bu yükselme eğiliminin yükseköğretime daha fazla kaynak ayrılmasından mı, yoksa öğrencilerden alınan katkı paylarının (harçların) oranlarının mı giderek arttığı, ya da üniversitelerin döner sermaye yoluyla elde ettiği gelirlerin mi arttığı incelenmesi gereken durumlardır. Kuşkusuz bunda üniversite sayısının artmasının bir etkisi vardır. Çünkü 1979 yılında devlet üniversitesi sayısı 18'dir. Bu sayı içinde yükseköğretim hizmeti sunan İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri dahil değildir. 2004 yılındaki devlet üniversitesi sayısı ise 51'dir. İki Yüksek Teknoloji Enstitüsü ile YÖK harcamaları da çizelgedeki harcamalar içinde yer almaktadır. Diğer bir durum da, GSMH harcamalarının artışıyla ilgilidir. GSMH'nın göreli olarak az artması ya da artmaması, kamu eğitim harcamalarının GSMH içindeki oranlarının yükselmesi sonucunu doğurabilir.

Çeşitli ülkelerin eğitim sektörüne ayırmış olduğu parasal kaynakların incelenmesi Türkiye'nin durumuyla ilgili karşılaştırmalar yapılmasına olanak sağlayabilir. Bazı ülkelerde kamu eğitim harcamalarının GSMH içindeki oranı % olarak şöyle gerçekleşmiştir (UNESCO, 1998a, 1998b): İsveç 8.3, Danimarka 8.2, Finlandiya 7.6, Norveç 7.5, İsrail 7.2, Kanada 7.0, Fransa 6.1, İrlanda 5.8, Avusturya 5.7, Suudi Arabistan 5.5, Portekiz 5.5, ABD 5.4, Çek Cumhuriyeti 5.4, İngiltere 5.4, İsviçre 5.3, Hollanda 5.2, Brezilya 5.2, İspanya 4.9, Meksika 4.9, Almanya 4.8, Mısır 4.8, İtalya 4.7, Suriye 4.2, Rusya Federasyonu 4.1, Lüksemburg 4.1, İran 4.0, Japonya 3.6, Arjantin 3.5,

Hindistan 3.4, Bulgaristan 3.3, Belçika 3.2, Yunanistan 3.0, Pakistan 3.0, Türkiye 2.2. Bu ülkeler içinde en son sırada yer alan Türkiye'nin bu oranı % 5'ler düzeyine bir an önce çıkarmaya çalışması gerektiği söylenebilir. Bu oranlar, Türkiye'de eğitime yeterli parasal kaynakların ayrılamadığını, giderek daha az parasal kaynak ayrıldığını göstermektedir. Bu, Türkiye'de eğitime verilen değerin de bir ölçüsüdür.

Bütçeler ve Gerçekleşen Harcamalar

1979-2004 döneminde YÖK ve üniversitelere ayrılan bütçeler ile bütçelerden yapılan harcamalar ve harcamaların gerçekleşme oranları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. YÖK İle Üniversite Bütçeleri ve Gerçekleşen Harcamalar (1979-2004)

Yıllar	Bütçe (Milyon TL)	Harcama (Milyon TL)	Harcamaların Gerçekleşme Oranı (%)
1979	38.967	18.575	47.7
1980	66.916	31.910	47.7
1981	97.054	37.876	39.0
1982	115.297	48.226	41.8
1983	197.088	82.018	41.6
1984	129.997	112.196	86.3
1985	189.188	167.442	88.5
1986	258.679	243.387	94.1
1987	402.253	383.264	95.3
1988	663.275	607.031	91.5
1989	1.457.032	1.308.286	89.8
1990	3.107.824	3.107.370	100.0
1991	5.767.751	5.339.743	92.6
1992	10.367.911	9.674.365	93.3
1993	19.859.944	18.438.353	92.8
1994	33.926.353	31.024.000	91.4
1995	61.639.611	58.188.000	94.4
1996	134.354.305	128.884.599	95.9
1997	295.689.418	280.294.661	94.8
1998	515.858.806	497.802.000	96.5
1999	882.527.449	830.844.947	94.1
2000	1.307.878.624	1.256.307.690	96.1
2002	4.020.983.000	3.108.077.000	77.3
2003	4.130.167.000	3.888.366.000	94.2
2004	4.078.111.000	4.414.510.000	108.2

DİE, **Türkiye İstatistik Yıllıkları**ndan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Çizelgede, yükseköğretime ayrılmış olan bütçenin yalnız 1990 yılında tümünün harcandığı, diğer yıllarda öngörülen bütçenin harcanma oranı % 39.0 ile % 96.5 arasında (1990 ve 2004 yılları hariç) yer almaktadır. Diğer bir deyişle, yükseköğretime ayrılmış olan sınırlı parasal kaynakların, harcanamadığı gözlenmektedir. Bunun en önemli nedeni, kamu kurumlarında uygulanan bütçe sistemidir. Buna göre yükseköğretim kurumlarına verilen bir yıllık ödenek, üçer aylık dört dilimde harcanabilmektedir. Bir yükseköğretim kurumuna verilmiş olan yıllık ödeneğin, her zaman tamamının harcanması serbest bırakılmamaktadır. Çoğu zaman da verilen ödenekler, kurumun gerçek gereksinimlerine yönelik olmamaktadır. Bunun sonucunda harcamaların, öngörülen bütçelere oranı % 100 olmayabilmekte, diğer bir deyişle ayrılan bütçe ödenekleri tam olarak harcanamamaktadır.

Harcamaların Harcama Kalemlerine Göre Dağılımı

1979-2004 döneminde YÖK ve üniversite harcamalarının cari, yatırım ve transfer olarak dağılımı Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. YÖK Ve Üniversite Harcamalarının Harcama Kalemlerine Göre Dağılımı (1979-2004)

Yıllar	Üniversite Sayısı	YÖK ve Üniversite Harcamaları (Milyon TL)				Cari Harcamaların Toplam İçindeki Oranı (%)	Yatırım Harcamalarının Toplam İçindeki Oranı (%)
		Toplam	Cari	Yatırım	Transfer		
1979	18*	18.575	14.136	3.994	445	78.5	21.5
1980	18*	31.910	24.799	6.191	920	80.6	19.4
1981	18*	37.876	25.722	10.105	2.049	73.3	26.7
1982	19*	48.226	32.025	13.516	2.685	72.0	28.0
1983	27	82.018	56.296	21.429	4.293	73.9	26.1
1984	27	112.196	77.830	23.620	10.746	78.9	21.1
1985	27	167.442	11.642	33.603	17.197	79.9	20.1
1986	27	243.387	172.966	47.543	22.878	80.5	19.5
1987	27	383.264	275.877	74.552	32.835	80.5	19.5
1988	28	607.031	439.912	134.836	32.283	77.8	22.2
1989	28	1.308.286	1.046.014	213.432	48.840	83.7	16.3
1990	28	3.107.370	2.269.314	683.205	154.851	78.0	22.0
1991	28	5.339.743	3.897.081	1.099.142	343.520	79.4	20.6
1992	30**	9.674.365	7.033.767	1.969.578	671.020	79.6	20.4
1993	52**	18.438.353	12.730.315	4.113.764	1.594.274	77.7	22.3
1994	53**	31.024.000	22.292.000	5.936.000	2.796.000	80.9	19.1
1995	53**	58.188.000	42.504.000	9.544.000	6.140.000	83.6	16.4
1996	53**	128.884.599	87.319.653	26.251.707	15.313.239	79.6	20.4
1997	53**	280.294.661	187.570.000	61.631.444	31.093.217	78.0	22.0
1998	53**	497.802.000	344.654.000	97.928.000	55.220.000	80.3	19.7
1999	53**	830.844.947	595.491.088	134.472.762	96.881.097	83.3	16.7
2000	53**	1.256.307.690	845.931.301	256.934.987	153.441.402	79.5	20.5
2002	53**	3.108.077.000	…..	…..	…..	…	…
2003	53**	3.875.855.000	2.767.874.000	717.785.000	390.196.000	81.5	18.5
2004	53**	4.414.510.000	….	….	….	….	….

* Bu sayıya İTİA sayıları eklenmemiş olmakla birlikte, harcamalara İTİA harcamaları dahil edilmiştir.
** 2'si Yüksek Teknoloji Enstitüsü'dür.
*** 1983 ve sonraki yılların harcamaları içinde YÖK harcamaları dahildir.
DİE, **Türkiye İstatistik Yıllıkları**'ndan yararlanılarak hazırlanmıştır.

1979-2004 dönemindeki yükseköğretim harcamalarının % 72.0'si ile % 83.7'si arasındaki büyük bir bölümü cari harcamalara ayrılmıştır. Cari harcamaların çok önemli bir bölümü işgören (personel) harcamalarına gitmektedir. İşgörenlere yapılan harcamaların yetersizliği de ayrıca belirtilmelidir. Özellikle son on yıllık dönemde öğretim elemanlarının ve üniversitede görevli memurların aylıkları enflasyon karşısında çok gerilemiştir. Cari harcamaların geri kalan bölümünün elektrik, su, doğalgaz, telefon, kırtasiye vb faturalarının ödenmesine ayrılmaya çalışıldığı, bazen bunların ödenek yetersizliği nedeniyle ödenememesi durumunda hizmet veren kuruluşlarla yaşanan sorunlar basına ve mahkemelere de yansımaktadır.

Yükseköğretim harcamalarından yapılan yatırım harcamalarının da aynı dönemde % 16.3 ile % 28.0 arasında yer aldığı gözlenmektedir. Buradan da yükseköğretim harcamalarının ancak yaklaşık beştebirinin yatırımlara ayrıldığı belirtilebilir.

Bu bağlamda, diğer ülkelerde yükseköğretim harcamalarının harcama kalemlerine göre oranı da Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Bazı Ülkelerde Yükseköğretim Harcamalarının Harcama Kalemlerine Göre Oranı (1999)

Ülkeler	Toplam Harcama		Cari Harcamaların Dağılımı	
	Cari Harcama Oranı (%)	Yatırım Harcaması Oranı (%)	Personel Harcamaları (%)	Diğer Cari Harcamalar (%)
Avustralya	89.9	10.1	65.3	34.7
Avusturya	95.4	4.6	67.8	32.2
Belçika (FL)	97.3	2.7	51.4	48.6
Kanada*	95.4	4.6	71.7	28.3
Çek Cumhuriyeti	87.6	12.4	50.3	49.7
Danimarka	87.3	12.7	75.6	24.4
Finlandiya	93.2	6.8	61.8	38.2
Fransa	89.2	10.8	70.0	30.0
Almanya	88.9	11.1	76.2	23.8
Yunanistan*	62.9	37.1	58.4	41.6
Macaristan*	86.9	13.1	63.2	36.8
İrlanda*	88.9	11.1	72.7	27.3
İtalya*	82.7	17.3	66.3	33.7
Japonya	81.5	18.5	68.4	31.6
Kore	66.9	33.1	59.8	40.2
Meksika*	86.7	13.3	86.3	13.7
Hollanda	94.0	6.0	76.2	23.8
Norveç	82.3	17.7	62.1	37.9
Polonya*	94.4	5.6	75.2	24.8
Portekiz	85.1	14.9	75.9	24.1
Slovak Cum.	89.9	10.1	89.3	10.8
İspanya	79.1	20.9	78.2	21.8
İsveç	...	...	56.6	43.4
İsviçre*	83.2	16.8	75.8	24.2
Türkiye*	79.7	20.3	85.2	14.8
Birleşik Krallık	97.2	2.8	75.9	24.1
ABD*	90.7	9.3	75.9	24.1
OECD Ortalaması	87.0	13.0	69.4	30.6

* Yalnız kamu kurumlarını kapsar.
OECD, 2002, 209.

Buna göre cari harcamaların oranı % 62.9 - % 97.3 arasında, yatırım harcamalarının oranı da % 2.7 - % 33.1 arasında değişmektedir. Bu ülkeler arasında İspanya (% 20.9) ve Türkiye'de (% 20.3) göreli olarak yükseköğretim yatırım harcamalarının oranı diğer ülkelerden fazla görünmektedir. Cari harcamaların % 51.4 ile % 89.3'lük bölümü işgören (personel) harcamalarına, geri kalan bölümü de diğer cari harcamalara yapılmıştır.

Birim Cari Harcamalar

Bir öğrenci için ne kadar harcama yapıldığı, bu harcamaların artıp artmadığı da eğitim finansmanı açısından incelenmesi gereken bir konudur. Bu amaçla Yükseköğretim Kurulu'nca hazırlanmış olan verilerden yararlanılarak Çizelge 8 sunulmuştur.

Çizelge 8. Öğrenci Başına Bütçe Ödeneği Ve Öğrenci Başına Cari Harcama (1981-2003)

Yıllar	Öğrenci Başına Bütçe Ödeneği				Öğrenci Başına Cari Harcama (ABD $)	
	2004 Fiyatlarıyla (Milyon TL)		Cari Fiyatlarla (ABD $)			
	Örgün	Toplam	Örgün	Toplam	Örgün	Toplam
1981	4.000	4.000	2.014	1.932	1.551	1.487
1982	3.165	3.165	1.885	1.778	1.376	1.297
1983	4.902	3.676	2.287	2.048	1.738	1.556
1984	3.445	3.445	1.701	1.494	1.343	1.180
1985	2.414	2.414	1.270	1.070	965	813
1986	2.595	2.163	1.270	1.002	990	781
1987	2.424	1.818	1.263	952	947	714
1988	2.626	1.970	1.369	1.020	985	734
1989	2.934	2.031	1.433	1.002	945	661
1990	4.317	2.802	2.114	1.389	1.522	1.000
1991	4.485	2.899	2.055	1.319	1.520	976
1992	4.615	3.039	2.288	1.503	1.761	1.157
1993	5.274	3.241	2.658	1.632	2.046	1.256
1994	3.575	2.092	2.025	1.185	1.519	889
1995	2.892	1.420	1.538	755	1.230	604
1996	3.275	1.965	1.509	943	1.042	651
1997	3.694	2.416	2.195	1.435	1.432	937
1998	4.157	2.569	2.002	1.238	1.328	821
1999	4.168	2.644	1.924	1.221	1.403	890
2000	4.430	2.857	1.934	1.247	1.389	896
2001	3.166	1.935	1.190	727	783	506
2002	3.328	2.248	1.463	989	1.049	709
2003	3.248	2.067	2.059	1.311	1.523	969

YÖK, 2004, 118.

Çizelge'den 1981-2003 döneminde 2004 yılı sabit fiyatlarıyla örgün öğretimde bir öğrenci için 2.4 milyar – 5.3 milyar TL harcama yapılmış, aynı dönemde örgün öğretimde öğrenci başına cari harcama miktarı da örgün öğretimde 1190-2658 dolar arasında yer almıştır. Öğrenci başına cari harcamaların miktarının incelenen dönemin başlangıcındaki yılların çok gerisinde kaldığı gözlenmektedir. Bunun başka bir anlamı, öğrenci sayısı artarken, yapılan harcama miktarının azalması, yükseköğretimdeki nitelikten vazgeçilmesi anlamına gelmektedir.

Bazı ülkelerde yükseköğretimde öğrenci başına harcama miktarı da 1999 yılında dolar olarak şöyledir: ABD 19.220, İsviçre 17.997, Kanada 15.211, İsveç 14.222, Hollanda 12.285, Norveç 12.096, Avusturya 12.070, Avustralya 11.725, Danimarka 10.657, Almanya 10.393, Japonya 10.278, Belçika 9.724, İrlanda 9.673, Birleşik Krallık 9.554, Finlandiya 8.114, Fransa 7.867, İtalya 7.552, Macaristan 5.861, İspanya 5.707, Çek Cumhuriyeti 5.688, Kore 5.356, Slovak Cumhuriyeti 5.325, Portekiz 4.802, Meksika 4.789, Türkiye 4.328, Yunanistan 4.260, Polonya 3.912, OECD Ortalaması 11.422. Buna göre öğrenci başına harcama en düşük Polonya'da, en yüksek ABD'de yapılmıştır. Bu rakamlara göre, Türkiye, yükseköğretimde öğrenci başına harcamanın en düşük olduğu üçüncü ülke konumundadır (OECD, 2002, 158).

Vakıf Yükseköğretim Kurumlarına Yapılan Parasal Devlet Yardımları

Bütçe yasaları ile devletçe, vakıf yükseköğretim kurumlarına bütçedeki çeşitli ödenek kalemlerinden ödenek ayrılmaktadır. Buna göre devletçe, vakıflarca kurulan yükseköğretim kurumlarına 1990 yılında 13 milyar 750 milyon TL ödenek ayrılmış, 2003 yılında ödenek miktarı 15 trilyon TL'ye ulaşmıştır (Çizelge 9).

Çizelge 9. Vakıf Yükseköğretim Kurumlarına Devletin Yaptığı Parasal Yardımlar (1990-2002)

Yıllar	Devlet Yardımları (TL.)
1990	13.750.000.000
1991	54.000.000.000
1992	100.000.000.000
1993	129.500.000.000
1994	230.000.000.000 250.000.000*
1995	405.875.000.000
1996	600.000.000.000 300.000.000.000**
1997	1.000.000.000.000
1998	1.750.000.000.000 200.000.000.000
1999	4.000.000.000.000 25.000.000.000***
2000	9.000.000.000.000
2001	10.500.000.000.000
2002	14.000.000.000.000
2003	15.000.000.000.000

* Dernek, Birlik, Kurum, Kuruluşlara Yardım Ödeneği İçinde Bilkent Üniversitesi kurucusu Hacettepe Çocuk Sağlığı Enstitüsü Vakfına verilmiştir.
** Bilkent ve Başkent Üniversitelerine yardım.
*** İzzet Baysal Vakfı'na katkı.
Bütçe Yasaları.

Bu ödeneklerden ne kadarının hangi vakıf yükseköğretim kurumuna gittiği konusunda bütçe yasalarında bilgi verilmemekle birlikte; çeşitli kaynaklardan elde edilen verilere göre 1990-1994 yılları arasında parasal devlet yardımı alan tek vakıf üniversitesi, Bilkent'tir. 1994 yılında Başkent, 1996 yılında Koç Üniversiteleri de devlet yardımı almaya başlamıştır. 1999 yılı ödenekleri; Bilkent, Başkent, Koç ve Işık Üniversitelerince paylaşılmıştır (Cumhuriyet, 19.05.1999; Radikal, 19.05.1999). 2001 yılında ise 11 vakıf üniversitesine parasal yardım yapılması tasarlanmıştır.

Vakıf yükseköğretim kurumlarına devletin parasal destek sağlamasının yasal dayanağı, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasasına getirilen Ek Madde 18'dir.

Bütçe yasası, temel bir yasanın (Yükseköğretim Yasasının) bir maddesini devre dışı bırakabilir mi? Bilkent ve Başkent Üniversitelerine 1994, 1995, 1996 ve 1998 yılı bütçe yasalarında ayrılan ödeneklerde "2547 sayılı Yasanın Ek 18. Maddesine bağlı kalmaksızın ödenir" denilmektedir. Bunun anlamı ödenek verilen bu kurumların, 2547 sayılı Yasada belirtilen koşulları yerine getiremediği midir?

Bütçe Yasalarının, 2547 sayılı Yasanın Ek 18. Maddesini devre dışı bırakarak bazı vakıf üniversitelerine devletçe parasal yardım yapılmasının öngörülmesine, bir mahkeme kararı önemli bir ışık tutmaktadır. Bütçe Yasasının, başka bir yasanın öngördüğü bir kuralı değiştiremeyeceği Anayasa Mahkemesinin 07.10.1998 tarihli, 1998/29 Esas, 1998/60 Karar Sayılı toplantısında kararlaştırılmıştır (Resmi Gazete, 27.11.1998).

Bütçe bilgileri yayımlanmayan bir kuruluşa devletin yaptığı parasal yardımın, o kuruluşun bütçesinin ne kadarı olduğu nasıl öğrenilebilir? Çünkü 2547 sayılı Yasanın Ek 18. Maddesine göre vakıflarca kurulmuş yükseköğretim kurumlarına **"kendi bütçesinde öngörülen miktarın % 45'ini geçmemek kaydıyla her yıl Devlet yardımı yapılır"** denilmektedir. Devletin parasal yardım yaptığı kuruluşların bütçe bilgilerine ve harcamalarına nasıl ulaşılabilir? Bu konuda Anayasa Mahkemesi Başkanvekili Güven Dinçer "Özel üniversitelere Hazine'den verilen emlak ve yardımlar halka açıklanmalıdır" demiştir (Cumhuriyet, 07.12.1997).

Bu bağlamda 2003-2004 öğretim yılında vakıf üniversitelerinin lisans öğretim ücretleri ABD doları olarak KDV hariç şöyledir: Atılım 5500 (KDV dahil), Bahçeşehir 10800, Başkent 5000, Beykent 4900, Bilkent 6000, Çankaya 4861, Fatih 4000-6000, Haliç 4500-6750 (KDV dahil), Işık 7000, İstanbul Kültür 6000-7000, Kadir Has 5500-6000, Koç 11500-12000 (KDV dahil), Okan 6000, Sabancı 10500, Ufuk 6500, Yaşar 5400, Yeditepe 6000-12500, İzmir Ekonomi Üniversitesi 5500. Bazı vakıf üniversitelerinin öğrenim ücretleri de TL olarak şöyledir: Çağ 9 milyar 250 TL (KDV hariç), Doğuş 11 milyar 100 milyon – 12 milyar 600 milyon TL (KDV dahil), İstanbul Bilgi 14 milyar TL (KDV dahil), Maltepe 11 milyar – 15 milyar TL (KDV hariç). (ÖSYM, 2003, 77-96)

Bu veriler ışığında, vakıf yükseköğretim kurumlarının finansman kaynağının büyük ölçüde bir öğrenciden 4500-12500 dolar arasında aldığı öğretim ücreti olduğu ve yükseköğretim hizmetinin bir "özel mal" olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Oysa devlet üniversitelerinde 2004 yılında bir öğrenci için 3 milyar 248 milyon TL ödenek ayrıldığı ve öğrenci başına birim cari harcamanın 1523 ABD doları olduğu yukarıda belirtilmişti. Vakıf üniversitelerinde öğrencilerden alınan ücretlerin ABD doları olarak belirlenmesine karşın, bu ücretlere (% 5 - % 7.5) zam yapıldığı gözlenmektedir. Bu durumda Anayasa'da öngörülen "kazanç amacına yönelik olmamak şartını" yerine getirme konusunun da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğrenci almaya başlayan vakıf yükseköğretim kurumları 2547 sayılı Yasanın Ek 18. Maddesindeki koşulları yerine getirdiklerinde, bütçelerinin % 45'i oranında her yıl devlet yardımını isteme hakkını kazanacaktır. Kendi üniversiteleri finansman darboğazı yaşayan devletin, vakıf yükseköğretim kurumlarının finansmanına bu yardımı nasıl yapacağı, düşünülmesi gereken önemli bir noktadır.

Yükseköğretim Kurulu'nun 1996 yılında yayımladığı "Yükseköğretimin Finansman İhtiyacı" adlı kitapçıkta; yükseköğretim istemi ve yükseköğretim sunumu ile istem ve sunum dengesizliği, yer, öğretim üyesi, araç-gereç, yönetsel ve mali konulardaki mevzuatın katılığı gibi yükseköğretimdeki başlıca darboğazlar incelendikten sonra yükseköğretimin mali durumu büyüteç altına alınmış ve 1997-2000 döneminde yükseköğretime ayrılması gereken ödenek miktarı belirtilmiştir (YÖK, 1996, 12). Sonraki yıllarda da benzer içerikte raporlar hazırlanmıştır. 2004 yılında hazırlanan "Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu" adlı kitapta da yükseköğretimde finansman darboğazının sürdüğü, son on yılda açılan yükseköğretim kurumlarının fiziki altyapısı ile makine-teçhizat açığının bulunduğu belirtilmektedir. Aynı kaynakta, yatırım projesi sayılarına göre verilen ödeneklerin önerilenin çok al-

tında olması nedeniyle projelerin planlanan zamanda bitirilemediği, bu nedenle, üniversitelerimizdeki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma çalışmalarının olumsuz yönde ciddi olarak etkilendiği, bu durumun, kontenjanların yeterince artırılamamasına da neden olduğu belirtilmektedir. Ayrıca son beş yılda (2000-2004) yükseköğretim kurumlarına yatırım için ayrılan kaynakların, önerilerin çok altında kaldığı, başka bir deyişle, son beş yılda 9.052.578.000.000.000 TL kaynak ayrılması önerildiğini, buna karşılık gerekleşmenin % 51.1 düzeyinde kaldığı açıklanmaktadır. Üniversitelerimizin gereksinimi olan 4.422.6 trilyon ödenek gereksiniminin karşılanamaması nedeniyle üniversitelerimizin, altyapı yatırımları yönünden geri kaldığı vurgulanmıştır (YÖK, 2004, 120-121). Devlet üniversitelerindeki finansman sorununa çözüm aranırken öğretim harçlarına zam yapılması mı çözüm olarak görülmektedir? (Cumhuriyet, 13.06.1999). Öte yandan katkı payını ödemedikleri gerekçesiyle 1995-1996 öğretim yılında 38 üniversitede 8725 öğrencinin kaydının yenilenmediği gözlenmektedir (Cumhuriyet, 04.05.1996). Devlet üniversiteleri finansman darboğazı içindeyken; Bütçe Yasalarıyla, 2547 sayılı Yasanın Ek 18. Maddesini devre dışı bırakarak yapılan yardımların yükseköğretimin finansmanı bağlamında irdelenmesi gerekmez mi?

İkili Anlaşmalarla Kurulmuş Olan Özel Statülü Üniversitelere Devlet Yardımı

"Özel statülü üniversite" ile belirtilmek istenen Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti'nin diğer ülkelerle yaptığı ikili anlaşmalar sonucunda kurulan, yönetimi, finansmanı özel nitelikler taşıyan üniversitelerdir. Bu üniversitelerden ikisi yurtdışında kurulmuştur. Kurucu iki ülkeden birinin Türkiye olması, bu üniversitelerin Devlet üniversiteleri arasında ele alınmalarına yol açmaktadır. Özel statülü üniversiteler; Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi ve Manas Üniversitesi'dir.

Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi'ne Yapılan Devlet Yardımları

Kazakistan Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri arasında Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi'nin kurulması hakkındaki anlaşmaya göre Türkistan Şehrinde Hoca Ahmet Yesevi Türkistan Devlet Üniversitesi Yerine 01.01.1993 tarihinden itibaren Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi kurulmuştur. Bu Üniversite özerk statüye sahiptir. Üniversitenin Mütevelli Heyeti; beşi Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti'nce, beşi de Kazakistan Cumhuriyeti Hükümetince atanacak on kişiden oluşur.

Üniversitenin finansmanı Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Kazakistan Cumhuriyeti Hükümetinin yapacağı yardımlar, öğrencilerden alınacak katılım payları, bağışlar ve üniversitenin ticari faaliyetlerinden elde edilen gelirlerden karşılanır (Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi Tüzüğü, Madde 18). Buna göre Türkiye Cumhuriyeti Hükümetince Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi'ne bütçe yasaları ile verilen ödenekler 1994 yılında 130 milyar TL iken, 2003 yılında 24 350 milyar TL'ye ulaşmıştır (Çizelge 10).

Bu Üniversitenin öğrenci kontenjanlarının yarısı Kazakistan Cumhuriyeti yurttaşlarından, diğer yarısı Türkiye Cumhuriyeti ile diğer Türk Cumhuriyetleri yurttaşlarından oluşmaktadır (Madde 16).

Çizelge 10 . Özel Statülü Üniversitelere Bütçe Yasalarıyla Yapılan Devlet Yardımları (1994-2002)

Yıllar	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi'ne Yardımlar (TL)	Manas Üniversitesi'ne Yardımlar (TL)	TOPLAM (TL)
1994	130.000.000.000	-	130.000.000.000
1995	400.000.000.000	-	400.000.000.000
1996	1.000.000.000.000 10.000.000.000*	-	1.010.000.000.000
1997	2.000.000.000.000	500.000.000.000	2.500.000.000.000
1998	3.000.000.000.000 15.000.000.000*	1.500.000.000.000	4.515.000.000.000
1999	4.500.000.000.000 15.000.000.000*	5.865.000.000.000	10.380.000.000.000
2000	7.500.000.000.000 20.000.000.000* 10.000.000.000.000**	5.500.000.000.000 10.000.000.000.000**	34.020.000.000.000
2001	7.000.000.000.000 8.000.000.000* 11.000.000.000.000**	3.000.000.000.000 11.000.000.000.000**	39.080.000.000.000
2002	9.000.000.000.000 10.000.000.000* 11.000.000.000.000**	6.000.000.000.000 7.000.000.000.000**	33.010.000.000.000
2003	10.600.000.000.000 13.750.000.000.000***	7.500.000.000.000 8.750.000.000.000***	40.600.000.000.000

* Dernek, Birlik, Kurum, Kuruluş vb. Yardımlar Ödeneği İçinde Ahmet Yesevi Vakfı'na verilmiştir.
** Tıp Fakültesi yapımı için.
*** Yatırım ve onarımlar için.
Bütçe Yasaları.

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'ne Yapılan Devlet Yardımları

Kırgız Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri arasında imzalanan anlaşmaya göre Kırgızistan'ın Bişkek Şehrinde 03.03.1992 tarihinde Bişkek'te imzalanan anlaşma gereğince Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi kurulmuştur.

Üniversitenin genel yönetimini, taraflardan atanacak sekiz kişiden oluşan (Heyet Başkanı ve üç üye Türkiye Cumhuriyeti'nden, diğer dört üye Kırgızistan Cumhuriyetinden) Mütevelli Heyeti'nce yürütülür.

Üniversiteye öğrenci sınavla alınır. Giriş sınavlarını kazanan Kırgız Cumhuriyeti, Türkiye Cumhuriyeti ve diğer ülkelerin lise mezunları üniversitede öğrenim görme hakkını elde eder (Madde 18).

Üniversitenin finansmanı Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Kırgız Cumhuriyetinin yapacağı yardımların yanısıra, öğrencilerden alınacak katılım payları, bağışlar ve üniversitenin etkinlik ve girişim gelirlerinden karşılanır (Madde 29). Böylece Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti'nin Manas Üniversitesi'ne bütçe yasaları ile 1997 yılında 500 milyar TL ödenek verilmişken, 2003 yılında ödenek miktarı 16 250 milyar TL olmuştur (Çizelge 10) .

Yükseköğretimin finansmanı içinde, yurtdışına gönderilen araştırma görevlilerine yapılan harcamalar önemli bir yer tuttuğu için, irdelenmesinde yarar bulunmaktadır.

Lisansüstü Öğretim Amacıyla Yurtdışına Gönderilen Araştırma Görevlilerine Yapılan Harcamalar

Öğretim üyesi yetiştirmek amacıyla yurtdışına öğrenci gönderme işlemleri, 1987 yılına kadar 1416 sayılı Yasa çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı'nca yürütülmüş, bu yıldan sonra üniversitelerce de yurtdışına öğrenci gönderilmeye başlanmıştır. 1992 yılında kurulan 23 üniversite ve 2 yüksek teknoloji enstitüsünün öğretim üyesi gereksinimini karşılamak amacıya Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu'nca yurtdışına gönderilmesi planlanan lisansüstü öğrenci kontenjanları yıllara göre şöyledir: 1993 1380, 1994-1998 arası yıllar için 700'er, 1999 ve 2000 yılları için 600'er, 2001 200, 2002 130. Bunun içinde Yükseköğretim Kurulu'nun yurtdışına lisansüstü öğretim için araştırma görevlisi gönderilmesi için ayrılan kontenjan ise yıllara göre 1994 500, 1995 300, 1996 200, 1997 200, 1998 200, 1999 100, 2000 80, 2001 100, 2002 80, 2003 80, 2004 80'dir (YÖK, 2004, 55).

1987 yılından 2004 yılı sonuna kadar Yükseköğretim Kurulu'nca lisansüstü öğretim amacıyla 29 ülkeye gönderilen araştırma görevlilerinin sayısı 3.694'tür. Bunun yaklaşık % 50'si ABD'ye, % 38'i İngiltere'ye, geri kalan % 12'si ise 27 ülkeye gitmiştir. Bugüne kadar yurtdışına gönderilen 3.694 araştırma görevlisinin % 20'si (730 kişi) şu anda öğrenimini sürdürmektedir. Öğrenimlerini tamamlayıp yurda dönen 2.193 kişinin, 375'i yüksek lisans, 1.111'i doktora, 607'si de hem yüksek lisans hem doktora yaparak dönmüşlerdir. Öğrenimlerini tamamlamadan yurda dönen öğrencilerin % 43'ü (153 kişi) akademik başarısızlık, % 12'si (43 kişi) sağlık, geriye kalan % 45'inin (156 kişi) büyük çoğunluğu ise üniversitelerce kısa süreli yurtdışına gönderilip Türkiye'ye dönen araştırma görevlilerini oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle doktora yaptırmak amacıyla gönderilmiş olmalarına karşın, bu amaç gerçekleşmeden dönmüşlerdir. Meslekten çıkarılan 352 kişi ve istifa eden 167 kişi olmak üzere toplam 519 araştırma görevlisi de Türkiye'ye dönmemiştir. Yurtdışına lisansüstü öğretim için araştırma görevlisi gönderilmesinin amacı, bu kişilerin doktora derecesi alarak ülkemizdeki yükseköğretim kuruluşlarında öğretim üyesi olarak görev yapmalarıdır (YÖK, 2004, 55-62).

Millî Eğitim Bakanlığı'nca 1416 sayılı Yasa ile yurtdışına lisansüstü öğrenim amacıyla görevlendirilenlerden 28 Şubat 2003 tarihinde öğrenimini sürdürenlerin sayısı da 664'tür. Bunların 108'i yüksek lisans, 556'sı doktora öğrenimi yapmaktadır. Bu öğrencilerin en büyük bölümü (% 82, 541 kişi) ABD'de, % 10'u (68 kişi) İngiltere'de, 5'i (33 kişi) Fransa'da, % 3'ü (21 kişi) Almanya'da ve 1 kişi (% 0) de İsviçre'de bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2002-2003 öğretim yılında verilen yurtdışı kontenjanlarının ülkelere göre dağılımı da; ABD 40 kişi, Fransa 5 kişi ve Almanya 5 kişi olmak üzere toplam 40 kişidir (YÖK, 2003).

Yükseköğretim Kurulu'nca 1996 yılında gerçekleştirilen çalışmaya göre yurtdışına gönderilen bir araştırma görevlisine yılda ortalama 25.000 dolar harcama yapılmıştır (YÖK, 2003). Bir öğrencinin (yüksek lisans hariç) doktorasını tamamlaması için ortalama 5 yıl harcadığı düşünüldüğünde, bu amaçla yurtdışına gönderilip başarısızlık nedeniyle geri dönen, çeşitli nedenlerle hiç dönmeyenlerin ya da öğrenimlerini tamamlayıp Türkiye'ye geldikten bir süre sonra yeniden öğrenim yaptıkları ülkeye dönen araştırma görevlileri için yapılmış olan harcamaların, yükseköğretimin finansmanında çok önemli bir yer tuttuğu yukarıdaki sayılardan anlaşılmaktadır. Ayrıca, yurtdışına gönderilen araştırma görevlilerinden dönmeyenler ve değişik nedenlerle başarısız olanlara devletin yapmış olduğu harcamaların, geri alınamaması da ayrı bir sorundur. Bu maliyete katlanan Türkiye, beş yıl öğrenim gördükten sonra dönmeyenler için önemli bir yüke katlanmış olmakta, başka ülkeler için yüksek nitelikli insangücünün yetiştirilmesini finanse eder duruma düşmektedir. Bu nedenle

yurtdışına lisansüstü öğretim amacıyla öğrenci gönderme uygulamalarının yeniden değerlendirilmesi zorunlu görülmektedir.

Avrupa Birliği Üyeliği ve Yükseköğretimin Finansmanı

Türkiye, Avrupa Birliği'ne üye olmak için çaba göstermekte, bu nedenle birçok alanda ve eğitimde de Avrupa Birliği'ne uyum sağlamak için gerekli çalışmalarını sürdürmektedir. Avrupa Birliği'ne üyelik, ülkemizin yükseköğretim sisteminde gerekli düzenlemelerin yapılmasını, altyapıya ilişkin eksikliklerin giderilmesini, yükseköğretimdeki niteliğin artırılması için gerekli harcamaların yapılmasını, bütünleştirilmiş doktora programlarının gerçekleştirilmesini, ülkelerarası öğrenci ve öğretim elemanı değişiminin sağlanmasını, Socrates, Erasmus gibi programların gereklerinin yerine getirilmesini gerekli kılacaktır. Bu ise, yükseköğretimin finansmanının bu kapsamda değerlendirilmesini gündeme getirmektedir.

Sonuç

Kamu kuruluşlarında ve üniversitelerdeki harcama sistemi, harcamaların yapılmasında önemli sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Örneğin bir bütçe döneminin dört ayrı dilime ayrılıp, Maliye Bakanlığı izni olmadan harcama yapılamaması, bir harcama kalemine verilen ödeneğin yalnız o harcama kaleminde harcanabilmesi, harcama kalemleri arasında aktarma yapma işlemlerinin uzun sürmesi, kurumun gereksinim duyduğu konularda harcama yapamaması, bazen verilen ödeneğin yıl sonunda iptal edilmemesi için kurum için gerekli olmayan malların alınması, bütçe hazırlanırken önceki yılın bütçesinin belli bir oranda artırılması, bunun gerçek gereksinimler için ödenek ayrılamamasına neden olması, bütçenin önceki yıla göre artış oranının enflasyondan daha düşük kalması, bütçenin genellikle elektrik, su, doğalgaz, telefon faturalarının ödenmesi ve aylıklarla yolluklar için ayrılan ödeneklerden oluşması belirtilebilir.

Bu nedenle üniversitelerin mali, yönetsel ve bilimsel özerkliği konuları yeniden değerlendirilmelidir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda bu konuda "Yükseköğretim bürokratik ve merkeziyetçi yapıdan kurtarılarak uzun dönemli planlama ve koordinasyondan sorumlu bir yapıya kavuşturulması; yükseköğretim sisteminde rekabetin geliştirilmesi, idari, mali ve bilimsel özerkliğin güncelleştirilmesi için gerekli düzenlemeler yapılacaktır" denilmektedir (DPT, 2000a, 85). 2004 Yılı Programında (2003, 146) da üniversitelerin işlevlerini yerine getirebilmeleri amacıyla bilimsel özgürlüğe tam olarak kavuşturulması, mali kaynakları yeterli olanlardan başlamak üzere yönetsel (idari) ve mali özerkliğe sahip olmasının sağlanacağı belirtilmiştir.

Kaynakça

ÂDEM, Mahmut. (1993). **Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 172.

AKTAN, Coşkun Can. (1998). **Değişim ve Devlet.** Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK) İnceleme Yayınları No: 22.

Anayasa Mahkemesi Kararlar Dergisi. (26.03.1971). Sayı: 9, Ankara: 1972; **Resmi Gazete**. Sayı: 13790.

ATAÜNAL, Aydoğan. (1998). **Türkiye'de Yükseköğretim (1923-1998).** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü Yayını.

Cumhuriyet, 04.05.1996.

Cumhuriyet. 07.12.1997.

Cumhuriyet. 19.05.1999.

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE). (1985). **Türkiye İstatistik Yıllığı 1985.** Ankara: Yayın No: 1150.

DİE. (1988). **Türkiye İstatistik Yıllığı 1987.** Ankara: Yayın No: 1250.

DİE. (1990). **Türkiye İstatistik Yıllığı 1989.** Ankara: Yayın No: 1405.

DİE. (1992). **Türkiye İstatistik Yıllığı 1991.** Ankara: Yayın No: 1528.

DİE. (1998). **Türkiye İstatistik Yıllığı 1997.** Ankara: Yayın No: 2110.

DİE. (2002). **Türkiye İstatistik Yıllığı 2001.** Ankara: Yayın No: 2690.

DİE. (2004). **Türkiye İstatistik Yıllığı 2003.** Ankara: Yayın No: 2895.

DİE. (2005). **Türkiye İstatistik Yıllığı 2004.** Ankara: Yayın No: 2945.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2000a). **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 2001-2005.** Ankara.

DPT. (2000b). **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu.** Ankara.

GÜRÜZ, Kemal. (2001). **Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim: Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri.** Ankara: ÖSYM Yayınları No: 2001-4.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin. (1994). **İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi.** İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ.

http//www.yok.gov.tr. (12.12.2000, 04.12.2004, 05.07.2005)

"2002 Yılı Programı". **Resmi Gazete.** Sayı: 24567, 28.10.2001 (Mükerrer).

"2004 Yılı Programı". **Resmi Gazete.** Sayı: 25273, 28.10.2003 (Mükerrer).

KARAKÜTÜK, Kasım. (1999). "1999 Yılı Bütçesinden Eğitime Ayrılan Kaynaklar", **Öğretmen Dünyası Dergisi.** Sayı: 236, Ankara: s. 16-18.

KARAKÜTÜK, Kasım. (2001a). "Yükseköğretimde Finansman Darboğazı ve Vakıf Yükseköğretim Kurumlarına Yapılan Parasal Devlet Yardımları", **Eğitim Araştırmaları,** Sayı: 3-4, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 70-82.

KARAKÜTÜK, Kasım. (2001b). "Cumhuriyetin Kuruluşundan Planlı Döneme Kadar Eğitimin Finansmanı (1923-1960)", **Milli Eğitim,** Sayı: 149, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, s. 61-79.

KARAKÜTÜK, Kasım. (2003). "Eğitimin Ekonomik Temelleri", **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Bölüm V. Editör: Veysel Sönmez, Genişletilmiş Üçüncü Basım, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 143-181.

KAVAK, Yüksel, C. Ergin EKİNCİ ve Feyyat GÖKÇE. (1997). **İlköğretimde Kaynak Arayışları.** Ankara.

KORKUT, Hüseyin. (2001). **Sorgulanan Yükseköğretim.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

LİNDSTRÖM, Caj-Gunnar. "La Planification de L'Enseignement Supériur", (1984). **Enseignement Supérieur en Europe.** Vol: 9, No: 1, Paris: UNESCO CEPES.

Maliye Bakanlığı. **Bütçe ve Kesin Hesap Yasaları.**

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1996). **XV. Milli Eğitim Şûrası: 2000'li Yıllarda Türk Milli Eğitim Sistemi.** İstanbul.

MEB. (1998). **Bütçe Raporu.** Ankara.

MEB. (Aralık 2001). **2002 Yılı Başında Milli Eğitim.** Ankara.

OCDE. **Regards sur l'-ducation: Les Indicateurs de l'OCDE.** (1995). Paris: Centre Pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.

OECD. (2003). **Education at a Glance: OECD Indicators 2003.** Paris.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2003). **2003 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu.** Ankara. s.77-96.

Radikal. 19.05.1999.

1998 Mali Yılı Bütçe Kanunu (4316 SK, 25.12.1997), **Resmi Gazete.** Sayı: 23213 (Mükerrer), 27.12.1997.

1999 Mali Yılı Bütçe Kanunu (4393 SK, 29.06.1999), **Resmi Gazete.** Sayı: 23741 (Mükerrer), 30.06.1999.

2000 Mali Yılı Bütçe Kanunu (4494 SK, 28.12.1999), **Resmi Gazete.** Sayı: 23922 (Mükerrer), 30.12.1999.

2001 Mali Yılı Bütçe Kanunu (4611 SK, 20.12.2000), **Resmi Gazete.** Sayı: 24273 (Mükerrer), 30.12.2000.

2002 Mali Yılı Bütçe Kanunu (4726 SK, 12.12.2001), **Resmi Gazete.** Sayı: 24618 (Mükerrer), 22.12.2001.

2003 Mali Yılı Bütçe Kanunu (4833 SK, 29.03.2003), **Resmi Gazete.** Sayı: 25065 (Mükerrer), 31.03.2003.

2003 Mali Yılı Katma Bütçeli İdareler Kanunu (4835 SK, 29.03.2003), **Resmi Gazete.** Sayı: 25068 (Mükerrer), 03.04.2003.

2004 Mali Genel ve Katma Bütçe Kanun Tasarıları ve Ekli Cetveller. Ankara: Maliye Bakanlığı, 2004.

2005 Mali Yılı Genel ve Katma Bütçe Kanun Tasarıları ve Ekli Cetveller. Ankara: Maliye Bakanlığı, 2005.

Resmi Gazete. Sayı: 23536, 27.11.1998.

SÜZÜK, İbrahim. (2002). "İlköğretim Okul Harcamalarında Genel Bütçe Dışındaki Kaynakların Yerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Ankara İli Örneği)", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TC Anayasası (2709 SK, 18.10.1982). **Resmi Gazete**. 7.11.1982.

UNICEF Türkiye ve Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). **Kapsamlı Eğitim Analizi** Çalışmaları.

UNESCO.(1998a). **1998 Annuaire Statistique.** Paris.

UNESCO.(1998b). **Rapport Mondial sur l'Education 1998.** Paris.

ÜSTÜNEL, Besim. (1997). **Ekonominin Temelleri.** Onyedinci Basım. İstanbul.

YÜCEL, İlhan. (Nisan 1999). "Türk Üniversitelerinde Eğitim ve Öğretimin Yüksek Kalite Profilleri", **Standart Dergisi.** Sayı: 448, (Ankara: Türk Standartları Enstitüsü (TSE) Yayını), s. 26.

Yükseköğretim Kanunu (2547 SK, 04.11.1981), **Resmi Gazete.** Sayı: 17506, 06.11.1981.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (1996). **Yükseköğretimin Finansman İhtiyacı**. Ankara.

YÖK. (2000). **Avrupa Birliği Ülkelerinde Yükseköğretim: Yeni Gelişmeler.** Ankara..

YÖK. (Mart 2004). **Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu.**

"YÖK'ten Harçlara Yüzde 60 Zam". **Cumhuriyet.** 13.06.1999.

FINANCING OF HIGHER EDUCATION

Kasım KARAKÜTÜK*

Abstract

The cost of a good or service is one of the main factors of to supply it. The cost of the education consists of the public and individual educational expenses and opportunity cost. Therefore, the finance of education is the resources that to be needed to meet educational costs.

Financing of the higher education is impressed by the exception of the higher education as a public good or private well by the society. In this article, it's discussed the financing of the higher education and developments in higher education in Turkey since 1980. Finally, Turkey higher education system compared with other countries in terms of financing.

Key Words: Financing of higher education, the cost of higher education, educational expenditures

* Prof. Dr.;Ankara University Faculty of Education Department of Educational Administration and Planning

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TRAFİK HAKKINDAKİ BİLGİ VE DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİ

İlkay ULUTAŞ*

Çağlayan DİNÇER**

Özet

Ülkemizde gelişen teknoloji ve eğitim yaklaşımlarına rağmen trafik kazalarının görülme oranı oldukça fazladır. Güvenli ulaşımı sağlamak amacıyla önce yaya ve araç yolları düzenlenmiş, araçlar ise daha donanımlı ve dayanıklı hale getirilmeye çalışılmıştır. Buna rağmen yine de trafik kazalarında ölenlerin sayısının artması, trafik güvenliğinin yollar veya araçlar gibi fiziksel koşulların düzenlenmesiyle değil, yaya ve sürücülerin eğitimle bilinçlendirilmesiyle sağlanabileceğini göstermiştir. Şüphesiz ki bu eğitime ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar etkili ve kalıcı olacaktır. İlköğretim okulu 3. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin trafik hakkındaki bilgi düzeylerini ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada 600 öğrenci örnekleme alınmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin trafik ile ilgili tanımları, trafik işaretlerini, karşıdan karşıya geçme ve toplu taşım araçları ile yolculuk sırasındaki davranışları çoğunlukla doğru bildikleri, erkek öğrencilerin trafik işaretlerini kız öğrencilere göre büyük oranda doğru bildikleri ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin trafik hakkındaki bilgi ve davranışlarının 3. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Trafik, trafik güvenliği, ilköğretim öğrencileri

Giriş

Gelişen teknoloji insanoğlunun yaşamını kolaylaştırmışsa da, beraberinde daha değişik sorunlar getirmiştir. İnsanoğlu tekerleği icat ettiğinde onu doğru kullanmadığında yaşamını tehlikeye sokacağını düşünememiştir (Kuşhan 1985). Başlangıçta araçlar ve yollar ulaşımın daha hızlı olmasını sağlamak amacıyla yapılmış, fakat artan nüfus ve kentleşme ile hızlı ulaşımdan çok, güvenli ulaşım gündeme gelmiştir. Çeşitli yollar ve işaretler yardımıyla insanoğlu sağlıklı ve güvenli bir şekilde istediği noktaya ulaşmaya çalışmaktadır.

Trafik sadece araçları içeren bir kavram değildir. Trafik, motorlu, motorsuz araçların, insanların ve hayvanların karayolları üzerindeki hal ve hareketlerini içine alan bir kavramdır (Taşkıran vd., 1999). Bu tanıma göre yayalar da trafiğin akışından sorumlu olmaktadır.

Araçların ve yolların kullanılması sırasında görülen bilgi ve eğitim eksiklikleri bir çok problemi beraberinde getirmektedir. Bunun sonucu olarak ülkemizde çok

* Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara

** Doç. Dr.; Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara

sık rastlanan trafik kazaları, binlerce insanın ölmesine veya sakat kalmasına ve çok büyük maddi kayıplara neden olmaktadır (Balkız, 1999).

Trafik kazalarının nedenleri incelendiğinde, kazaların bir kısmının yolların yapısı ve donanımı nedeniyle, bir kısmının araçlardaki yetersizlikler nedeniyle, en önemli kısmının ise yaya ve sürücülerin trafik kurallarına karşı olan tutumlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Birleşmiş Milletlerin 1994 verilerine göre kaza olma olasılığını doğrudan artıran faktörler; yayaların davranışları, sürücülerin davranışları, yol koşulları (yolun yüzeyi, levhalar, işaretler vb.), yaya yollarının koşulları, araçların koşulları ve tipleri, polis ve trafik yoğunluğu şeklinde sıralanmıştır (Abbas vd., 1996).

Günümüzde çeşitlenen yollar ve hızlı akan trafik, ulaşımı kolaylaştırıyor gibi görünse de eğitimsiz insanların trafikte yer alması kaza ve ölüm oranını da artırmaktadır. 1996 yılı istatistiklerine göre Türkiye trafik kazalarında ölen çocuklar sıralamasında, ABD, Japonya ve 15 Avrupa ülkesi arasında ilk sırada yer almaktadır. Bu oranın Almanya'da %4.09, İngiltere'de %5.86, ABD'de %6.59, Yunanistan'da %2.59 olduğu göz önüne alındığında, ülkemizde çocukların trafik eğitimi ve trafik güvenliği konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu dikkati çekmektedir. 1996 yılında ülkemizde meydana gelen trafik kazalarında ölen çocukların sayısı 11 batılı ülkenin genel toplamına yakındır. 0-14 yaş arası çocukların trafik kazaları sonucu hayatlarını kaybetme oranı %14.7'dir. Emniyet Genel Müdürlüğü'nün istatistiklerine göre 2001 yılında ise Türkiye genelinde şehir içinde 1309 kişi ölmüş, 62 290 kişi de yaralanmıştır. Ölenlerin 213'ü 1-15 yaş grubu olup, en fazla ölüm ise okulların dağılma saatlerine işaret eden 14.00-18.00 saatleri arasında gerçekleşmiştir (aktaran; Tombaklar 05.04.2004, Hatipoğlu 05.04.2004). Başka bir araştırmada ise 5-15 yaş grubu çocukların kazaya karışma oranı %27.7 olarak verilmiştir (Balkız, 1999).

Trafik kazaları çocukların ölümüne veya sakatlanmasına neden olmanın yanısıra onların psikolojik yapılarını da etkilemektedir. Araştırmalar kaza geçiren veya kaza hali içinde bulunan çocuklarda travmaya bağlı stres bozukluklarının görüldüğüne dikkati çekmektedir (Stallard vd., 2001).

Çocukların yaya olarak trafikteki davranışları üç unsur ile biçimlenmektedir. Bu unsurlardan ilki çocukların aldıkları trafik eğitimidir. Bu eğitim yoluyla çocuklar trafik işaretlerini ve kurallarını öğrenmekte, trafik içinde tedbirli olmayı ve kurallara uyan davranışları kazanmaktadırlar. Çocukların davranışlarını etkileyen ikinci unsur ise onların tehlike durumundaki, algıları, sezgileri ve tepkilerini içeren bilişsel yetenekleridir. Çocuklar 9 yaşına kadar tehlike kavramını algılamakta güçlük çekerler. Zaman zaman gerçek ve hayali birbirine karıştırabilir, karışık trafik durumlarında tehlikeyi sezinleyemeyebilirler. Trafik kurallarını kabullenir fakat nedenlerini yorumlayamazlar. Son unsur ise çocukların trafik ile ilgili yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlar karşılaştıkları yayaların, sürücülerin veya polislerin davranışları ile biçimlenmektedir (Abbas vd., 1996; Hatipoğlu 05.04.2004). Bu unsurlar, eğer yeterli eğitim almadılarsa çocukların trafik içinde sık sık tehlikeli durumlarla karşılaşmasına neden olabilir. Ayrıca çocukların ileride birer sürücü olacağı varsayıldığında, küçük yaşlarda trafik eğitiminin gelecekteki kazaların önlenmesinde etkili olacağı açıktır.

Çocukların trafik kazalarına karışmalarının en önemli bir nedeni de, trafik güvenliği konusunda yeterli bilgi ve becerileri zamanında kendilerine verilmemesinden kaynaklanabilmektedir. Bireylerde istendik davranış değiştirme ya da oluş-

turma süreci olarak tanımlanan eğitimin, erken yıllardan itibaren başlaması çocukların kazandıklarını davranışa dönüştürmelerini ve alışkanlık haline getirmelerini kolaylaştıracaktır. Trafikte her türlü tehlikeden çocukları korumada ve motorlu araçlarla iç içe sağlıklı bir şekilde yaşama alışkanlığı kazandırılmasında herkese büyük sorumluluklar düşmektedir (Yalçın, 1998). Bu amaçla da ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim okulu öğrencilerinin programlarında bazı düzenlemeler yapmıştır.

1996-1997 öğretim yılında temel eğitimin ilk beş yılında trafik eğitimi, haftada birer saat olmak üzere dönüşümlü olarak "Çevre, Sağlık, Trafik ve Okuma" dersleri içinde verilmiştir (Aktaran, Tombaklar 05.04.2004). Sekiz yıllık temel eğitim programının uygulanmaya başladığı 1998-1999 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının 6. ve 8. sınıflarında haftada bir saat süre ile "Trafik ve İlk Yardım" dersi yer almış, ayrıca Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İş Eğitimi, Beden Eğitimi derslerinde de trafik ve ilk yardım konularına yer verilmiştir (Tombaklar 05.04.2004, MEB 2001; Tanrıkulu 2002). İlköğretim programının yeniden gözden geçirildiği 2004-2005 öğretim yılı ise eğitimin ilk beş yılında, "Trafik ve İlk Yardım"a ilişkin bilgilere Hayat Bilgisi dersi başta olmak üzere, İş Eğitimi, Beden Eğitimi derslerinde yer verilmesine karar verilmiştir. 6.ve 8. sınıflarda yine haftada bir saat süre ile "Trafik ve İlk Yardım" dersi zorunlu ders olarak yer almaktadır (MEB TTKB 20.08.2004).

Çocukların daha etkin öğrendikleri bu yıllarda verilen trafik eğitimi oldukça yetersiz olmaktadır. Tanrıkulu (2002)'nun çalışmasında da ilköğretim öğrencileri, %56.5 oranında trafik dersinin müfredatını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Trafik Bilgisi ve İlkyardım dersi ortaöğretim kurumlarında ise bazı alanlarda seçmeli ders olarak verilmekte olup, zorunlu trafik ve ilk yardım dersleri konulmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir (MEB 2001).

Bu durum çocukların erken yıllarda aldıkları eğitimi davranışa dönüştürmelerini sağlayacağından önem taşımaktadır. Çocukların aldıkları trafik eğitimi dersi ile hem kazalar sonucu erken yaşta ölüm ve yaralanma olayları azalacak hem de geleceğin trafik kurallarına uyan yayaları ve sürücüleri yetişmiş olacaktır.

Bu araştırma, ilköğretim okulu 3. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin trafik hakkındaki bilgi ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarına devam eden 3. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem sayısı evrendeki öğrenci sayısı temel alınarak, tabakalı rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, öğrenci sayısı az olan ilçelerden az, fazla olan ilçelerden fazla oranda öğrenci örnekleme alınmıştır. 3. sınıftan 298 (%49.7), 5 sınıftan 302 (%50.3) olmak üzere toplam 600 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çocukların bulunduğu okullar rasgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çocuklara yüz yüze uygulanan bir anket formu ile elde edilmiştir. Anket formunda çocukların kişisel bilgileri, trafik hakkındaki bilgileri ve davranışları ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

İlköğretim 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin trafik hakkındaki bilgi ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda, araştırmaya alınan öğrencilerin %50.7'sinin kız, %49.3'ünün erkek olduğu, örnekleme alınan öğrencilerin annelerinin %43.5'inin ilkokul mezunu, babaların da %30.0'unun lise mezunu olduğu, annelerinin %82.9'unun ev hanımı olduğu, babalarının %97.8'inin çalıştığı ve bunların %34.9'unun serbest meslek, %16.8'inin memur, %15.5'inin güvenlikle ilgili (polis, bekçi, vb.), %11.0'inin de ulaşım ile ilgili (şoför, pilot vb.) mesleklerde görev yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya alınan öğrencilerin %20.8'inin trafik kazası geçirdiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin trafikle ilgili tanımlara ait bilgilerinin dağılımı

TRAFİKLE İLGİLİ TANIMLAR	3. sınıf sayı	%	5. sınıf sayı	%	TOPLAM sayı	%	x^2 p	Kız sayı	%	Erkek sayı	%	TOPLAM sayı	%	x^2 p
Trafiğin tanımı;														
Yolda bulunan taşıtların tümü	66	22.1	34	11.3	100	16.7		48	15.8	52	17.6	100	16.7	
Yolda bulunan yayaların tümü	19	6.4	6	2.0	25	4.2		19	6.3	6	2.0	25	4.2	
Ulaşım yollarının taşıtlar ve yayalar tarafından kullanılması	155	52.0	206	68.2	361	60.2	**x=24.214**	191	62.8	170	57.4	361	60.2	x=12.283
Taşıtların karayolu üzerindeki seyri	58	19.5	56	18.5	114	19.0	**p<0.001**	46	15.1	68	23.0	114	19.0	p>0.05
Kaldırımın tanımı; (Yayaların yürümesi için caddenin iki yanında biraz yüksek ve taştan yapılmış yol)														
Doğru Bilenler	239	80.2	277	91.7	516	86.0	**x=1 6.534**	264	86.8	252	85.1	516	86.0	x=0.363
Yanlış Bilenler	59	19.8	25	8.3	84	14.0	**p<0.001**	40	13.2	44	14.9	84	14.0	p>0.05
Yaya geçidinin tanımı; (Kara yolunda yayaların karşıdan karşıya geçiş yerlerini belirlemek amacıyla birbirine paralel şekilde işaretlenmiş bölüm)														
Doğru Bilenler	172	57.7	189	62.6	361	60.2	x=1.481	171	56.3	190	64.2	361	60.2	**x=3.944**
Yanlış Bilenler	126	42.3	113	37.4	239	39.8	p>0.05	133	43.8	106	35.8	239	39.8	**p<0.05**
Düzensiz trafiğin nedenleri;														
Yayaların ve yolcuların kurallara uymaması	41	13.8	24	7.9	65	10.8		37	12.2	28	9.5	65	10.8	
Sürücülerin kurallara uymaması	65	21.8	45	14.9	110	18.3		53	17.4	57	19.3	110	18.3	
Bozuk yollar	30	10.1	16	5.3	46	7.7		22	7.2	24	8.1	46	7.7	
Hepsi	162	54.4	217	71.9	379	63.2	**x=20.299**	192	63.2	187	63.2	379	63.2	x=1.438
TOPLAM	298	49.7	302	50.3	600	100.0	**p<0.001**	304	50.7	296	49.3	600	100.00	p>0.05

Tablo 1'de "Trafik"in tanımına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla trafiğin "ulaşım yollarının taşıtlar ve yayalar tarafından kullanılması" şeklinde doğru tanımını verdikleri görülmektedir. Gruplar arası farklılık istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p<0.001$). 3. sınıf öğrencilerinin %22.1 gibi bir oranı da trafiği "yolda bulunan taşıtların tümü" olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre trafiğin tanımına ilişkin bulgulara bakıldığında ise kız öğrencilerin %62.8'inin, erkek öğrencilerin %57.4'ünün doğru tanımı verdikleri, gruplar arası farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

"Kaldırım"ın tanıma ilişkin bilgilerde 5. sınıf öğrencileri 3. sınıf öğrencilerine oranla neredeyse tamamına yakını tanımı istatistiksel olarak önemli bir farkla doğru bilmişlerdir ($p<0.001$). Cinsiyetlere göre gruplar arası farklılık önemli olmayıp ($p>0.05$), kız ve erkek öğrencilerin tanımı doğru bilme oranlarının yüksek ve birbirine benzer olduğu (kız %86.8, erkek %85.1) görülmektedir.

"Yaya geçidi nedir?" diye sorulduğunda ise 5. sınıf öğrencileri (%62.6) 3. sınıf öğrencilerine oranla (%57.7) istatistiksel olarak önemli farklılık olmasa da yaya geçidinin tanımını doğru olarak bilmişlerdir ($p>0.05$). 3. sınıf öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, doğru ve yanlış bilme oranının birbirine yakın olduğu dikkati çekmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaya geçidinin tanımına bakıldığında ise önemli farklılık bulunmuştur ($p<0.05$), kızların %56.3'ü, erkeklerin %64.2'si tanımı doğru bilmişlerdir.

Düzensiz trafiğin nedenlerine ilişkin bulgulara bakıldığında, 3. sınıf öğrencilerinin %54.4'ünün, 5. sınıf öğrencilerinin %71.9'unun düzensiz trafiğin nedenini tek bir nedene değil tüm nedenlere bağlı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Gruplar arası fark önemli bulunmuştur ($p<0.001$). 3. sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlası düzensiz trafiğin bir çok nedene bağlı olduğunu belirtmiş olsa da, %21.8 gibi bir oranla öğrenciler düzensiz trafiğin sürücülerin kurallara uymamasından kaynaklandığını da düşünmektedir. Bu çocukların 5. sınıftakilere göre daha az trafik eğitimi almış olmaları bu duruma neden olmuş olabilir. Düzensiz trafiğin nedenleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında ise önemli farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$), hem kızların hem de erkeklerin %63.2'si düzensiz trafiğin burada belirtilen tüm nedenlere bağlı olduğunu bildirmişleridir.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin aldıkları trafik bilgilerinin daha fazla olmasına bağlı olarak 3. sınıf öğrencilerinden daha yüksek oranlarda doğru cevaplar verdikleri düşünülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin trafikle ilgili bazı işaretleri bilme durumlarının dağılımı

TRAFİK İŞARETLERİ	3. sınıf sayı	%	5. sınıf sayı	%	TOPLAM sayı	%	x^2 p	Kız sayı	%	Erkek sayı	%	TOPLAM sayı	%	x^2 p
Okul geçidi işareti														
Doğru Bilenler	152	51.0	220	72.8	372	62.0	**x^2 =30.370**	179	58.9	193	65.2	372	62.0	x^2=2.543
Yanlış Bilenler	146	49.0	82	27.2	228	38.0	**p<0.001**	125	41.1	103	34.8	228	38.0	p>0.05
Yaya geçidi işareti														
Doğru Bilenler	206	69.1	248	82.1	454	75.7	**x^2=13.750**	212	69.7	242	81.8	454	75.7	x^2=11.768
Yanlış Bilenler	92	30.9	54	17.9	146	24.3	**p<0. 001**	92	30.3	54	18.2	146	24.3	p<0. 001
Dikkat işareti														
Doğru Bilenler	241	80.9	242	80.1	483	80.5	x^2=0.052	243	79.9	240	81.1	483	80.5	x^2=0.126
Yanlış Bilenler	57	19.1	60	19.9	117	19.5	p>0.05	61	20.1	56	18.9	117	19.5	p>0.05
Mecburi bisiklet yolu işareti														
Doğru Bilenler	135	45.3	156	51.7	291	48.5	x^2=2.424	116	38.2	175	59.1	291	48.5	x^2=26.388
Yanlış Bilenler	163	54.7	146	48.3	309	51.5	p>0.05	188	61.8	121	40.9	309	51.5	p<0.001
TOPLAM	298	49.7	302	50.3	600	100.0		304	50.7	296	49.3	600	100.00	

Tablo 2 incelendiğinde, 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin çoğunun trafik işaretlerini doğru bildikleri görülmektedir. Öğrenciler "Okul geçidi" ve "Yaya geçidi" işaretlerini istatistiksel olarak önemli farklılıkla doğru bilmişlerdir ($p<0.001$). Okul geçidi işaretine ait oranlara bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin %27.2'sinin bu işareti yanlış bildiği, 3. sınıf öğrencilerinin ise %49.0'u yani yaklaşık yarısının yanlış bildiği görülmüştür. Cinsiyetlere göre dağılımda gruplar arası önemli bir farklılık olmayıp ($p>0.05$), kızların %58.9'u, erkeklerin %65.2'si "okul geçidi" işaretini doğru bilmişlerdir.

"Yaya geçidi" işaretini öğrencilerin bilme durumlarına bakıldığında, 3. sınıf öğrencilerinin %30.9'unun, 5. sınıf öğrencilerinin %17.9'unun yanlış bildiği görülmektedir. Öğrencilerin yanıtları arasındaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p<0.001$). Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaya geçidi işaretini bilme durumlarına bakıldığında da önemli farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Kızların %69.7'si, erkeklerin %81.8'i işareti doğru bilmişlerdir.

Araştırmamıza katılan öğrencilere okula nasıl gidip geldikleri sorulduğunda %86'0'sı yürüyerek %1.7'si otobüs, %8.8'i servis, %3.5'i özel otomobil ile okula gidip geldiklerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin %86.0'sı okula yürüyerek gidip gelmelerine rağmen 3. sınıf öğrencilerinin okul geçidi işaretini yanlış bilmesinin nedeni, her ikisinde de insan figürü olması benzerliğiyle çocukların bu işareti "yaya geçidi" işareti ile karıştırmalarından kaynaklanmış olabilir.

"Dikkat işareti"ne ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki sınıfta da bu işaretin büyük oranla doğru bilindiği, oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir (3. sınıf %80.9, 5. sınıf %80.1). Yapılan istatistiksel analiz sonucu gruplar arasında önemli bir farklılık elde edilmemiştir ($p>0.05$). Cinsiyetlere göre de doğru bilme oranları hem yüksek hem de birbirine yakındır (kız %79.9, erkek %81.1). Gruplar arası fark ise önemsizdir ($p>0.05$). Bu işaret çocuklar için oldukça tanıdık olan ünlem işareti ile sembolize edildiği için ayrıcı bir özeliğe sahip olduğu düşünülebilir.

"Mecburi bisiklet yolu" işaretine ilişkin bulgulara bakıldığında, doğru bilme oranın doğal olarak 5. sınıfta daha yüksek (%51.7), 3. sınıfta daha düşük olduğu (%45.3) belirlenmiştir. Gruplar arası fark önemli olmasa da öğrencilerin yarıya yakını bu işareti yanlış bilmektedirler ($p>0.05$). Bu çalışma şehir merkezindeki okullarda yapılmasına rağmen çocukların yarısının işareti bilememelerinin nedeni, çocukların bisiklet ile trafiğe çıkacak yaşta olmamaları ve çevrelerinde bisiklet yolu ve işareti bulunmamasından kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre bakıldığında ise önemli farklılık bulunmuştur ($p<0.001$), kızların %38.2'si işareti doğru bilirlerken, erkeklerin %59.1'i işareti doğru bilmişlerdir.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin ve 5. sınıftaki öğrencilerin trafik işaretlerini doğru bilme oranlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin karşıdan karşıya geçiş ile ilgili bilgilerinin dağılımı

KARŞIDAN KARŞIYA GEÇME	3. sınıf sayı	%	5. sınıf sayı	%	TOPLAM sayı	%	x² p
Karşıdan karşıya geçerken yapılmaması gereken davranış;							
Kırmızı ışıkta durulmalı, yeşil ışıkta geçilmeli	23	7.7	29	9.6	52	8.7	x²=4.455
Hareket halindeki taşıtlara asılmamalı	65	21.8	50	16.6	115	19.2	p>0.05
Trafik işaretlerine dikkat edilmeli	9	3.0	5	1.7	14	2.3	
Karşıdan karşıya geçerken koşmalı	201	67.4	218	72.2	419	69.8	
Karşıdan karşıya geçerken yapılması gereken;							
Sağ tarafa bakarak geçilmeli	5	1.7	5	1.7	10	1.7	x²=21.947
Sağa-sola bakarak geçilmeli	61	20.5	22	7.3	83	13.8	p<0.001
Sola-sağa sonra tekrar sola bakarak geçilmeli	221	74.2	262	86.8	483	80.5	
Sola-sağa bakarak geçilmeli	11	3.7	13	4.3	24	4.0	
Karşıdan karşıya geçerken önce sola bakmanın nedeni;							
Soldan daha fazla taşıt geldiği için	118	39.6	95	31.5	213	35.5	x²=17.286
Sağdan daha fazla taşıt geldiği için	28	9.4	14	4.6	42	7.0	p<0.001
Bize göre taşıtlar soldan geldiği için	126	42.3	176	58.3	302	50.3	
Sağ tarafa bakmak gerekmediği için	26	8.7	17	5.6	43	7.2	
Karşıdan karşıya geçilmemesi gereken yer;							
Trafik polisi veya trafik ışığının olduğu yer	57	19.1	32	10.6	89	14.8	x²=22.737
Yaya geçidi	60	20.1	43	14.2	103	17.2	p<0.001
En sakin yer	34	11.4	21	7.0	55	9.2	
Araçların en yoğun olduğu yer	147	49.3	206	68.2	353	58.8	
Karşıdan karşıya geçerken yanması gereken ışık;							
Yeşil ışık	213	71.5	207	68.5	420	70.0	x²=0.692
Kırmızı ışık	74	24.8	84	27.8	158	26.3	p>0.05
Sarı ışık	5	1.7	5	1.7	10	1.7	
Aralıklı yanıp sönen ışık	6	2.0	6	2.0	12	2.0	
Sokakta yürünmesi gereken yer;							
Kaldırım	251	84.2	256	84.8	507	84.5	x²=1.544
Caddenin kenarı	9	3.0	5	1.7	14	2.3	p>0.05
Yaya geçidi	21	7.0	25	8.3	46	7.7	
Sakin olan yer	17	5.7	16	5.3	33	5.5	
Karanlıkta yaya olarak yolculuk yaparken;							
Açık renk giysi giyilmeli	34	11.4	36	11.9	70	11.7	x²=17.493
El feneri kullanılmalı	129	43.3	83	27.5	212	35.3	p<0.001
Yansıtıcı takılmış çanta kullanılmalı	5	1.7	5	1.7	10	1.7	
Hepsi	130	43.6	178	58.9	308	51.3	
TOPLAM	298	49.7	302	50.3	600	100.0	

Öğrencilerin karşıdan karşıya geçiş ile ilgili bilgilerini gösteren Tablo 3 incelendiğinde, hem 3. sınıf hem de 5. sınıf öğrencilerinin büyük oranının karşıdan karşıya geçerken koşmamak gerektiğini bildikleri tespit edilmiş (3. sınıf %67.4, 5. sınıf %72.2), gruplar arası fark istatistiksel olarak önemli bulunmamıştır (p>0.05).

Hem 3. sınıf hem de 5. sınıf öğrencilerin büyük bir oranı karşıdan karşıya geçerken önce sola sonra sağa son olarak da tekrar sola bakarak geçilmesi gerektiğini bilmektedirler (3. sınıf %74.2, 5. sınıf % 86.8). Fakat 3. sınıf öğrencilerin %20.5 gibi bir oranı da sadece sağa-sola bakarak geçtiklerini bildirmişlerdir. Bu da çocukların trafik ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını düşündürmektedir. Gruplar arası fark incelendiğinde istatistiksel olarak önemli olduğu tespit edilmiştir (p<0.001). Bu tablodan da büyük yaş grubundaki çocukların büyük bir çoğunluğu karşıya geçişle ilgili bilgilerinin doğru olduğu görülmektedir. Briem ve Bengtsson (2000)'un yapmış oldukları çalışmada ise 6 yaş grubu çocukların 5 yaştakilere göre bir maket üzerinde oyuncak bebeklerini karşıdan karşıya geçirirken tehlikeli durumları daha iyi anlamalarına rağmen sola ve sağa bakarak geçirmeyi sık sık unuttukları görülmüştür.

Karşıdan karşıya geçmek, çocuklara zor görünen fakat önemli bir yaya davranışıdır. Çocuklar karşıya geçmeyi tehlikeli hale getiren durumları bilmemektedirler. Hill ve arkadaşlarının 4-9 yaş çocuklarıyla yapmış oldukları çalışmada çocukların karşıya geçişleri tehlikeli hale getiren durumlara dikkat etmekte güçlük çektikleri belirlenmiştir. Karşıdan karşıya geçişlerde, trafiğin yoğunluğu, hızı, yolun koşulları, ışık, işaret veya polis olması, uygun zamanın belirlenmesi ve dikkat gibi faktörler etkili olmaktadır (Aktaran; Tabibi ve Pfeffer 2003). Zeedyk (vd., 2001) 4-5 yaş çocuklarının aldıkları eğitimle karşıya geçişin tehlikeli olduğu durumları anladıklarını tespit etmiş, fakat trafikteki davranışlarına baktığında eğitim alanlarla almayan çocuklar arasında önemli farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Abbas (vd., 1996)'da okul çocuklarının yaya olarak davranışlarını araştırdığı çalışmasında, çocuklara karşıdan karşıya geçerken genellikle neler yaptıklarını sormuş ve çocukların %68.0'inin güvenli olmayacak şekilde karşıdan karşıya geçtiklerini ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilere karşıdan karşıya geçerken önce sola bakmanın nedeni sorulduğunda, her iki grup arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.001$). Karşıdan karşıya geçerken önce sola bakmanın nedenini, 3. sınıf öğrencilerinin %42.3'ü, 5. sınıf öğrencilerinin %58.3'ü "bize göre taşıtların soldan gelmesi" olarak açıklamışlardır. Buna rağmen ikinci sırada 3. sınıf öğrencilerinin %39.6'sı, 5. sınıf öğrencilerinin %31.5'i "soldan daha fazla taşıt geldiğini" de belirtmişlerdir. Özellikle 3. sınıf öğrencilerinde soldan daha fazla taşıt geldiği şeklindeki açıklamanın verdikleri doğru cevaba çok yakın olması da dikkat çekicidir.

Karşıdan karşıya geçilmemesi gereken yer ile ilgili bulgular incelendiğinde, gruplar arasında önemli fark bulunurken ($p<0.001$) yine 5. sınıf öğrencilerinin (%68.2), 3. sınıf öğrencilerinden (%49.3) daha yüksek bir oranda doğru cevap vererek karşıdan karşıya geçilmemesi gereken yeri, "araçların en yoğun olduğu yer" olarak belirtmişlerdir.

Ayrıca karşıdan karşıya geçerken yanması gereken ışığa ilişkin verilerde istatistiksel olarak önemli farklılıklar elde edilmemiştir ($p>0.05$). 3. sınıf öğrencilerinin %71.5'i, 5. sınıf öğrencilerinin %68.5'i karşıdan karşıya geçerken yanması gereken ışığı, yeşil ışık olarak belirtmişlerdir.

Güvenle yürünülebilecek yer olarak, 3. sınıf öğrencilerinin %84.2'sinin, 5. sınıf öğrencilerinin %84.8'inin kaldırımı tercih ettiği ve iki grup arasındaki farkın da önemsiz olduğu saptanmıştır ($p>0.05$).

Ampofo-Boateng (2003), 5, 7, 9 ve 11 yaş çocukları için tehlikeli olabilecek dört geçiş noktası düzenlemiş ve çocukların bu noktalarda karşıdan karşıya geçme davranışlarını gözlemiştir. Çalışma sonucunda, 5 ve 7 yaş çocuklarının güvenli bir şekilde karşıya geçmek için gerekli olan davranışları kabaca yapabildiklerini, 9 yaş çocuklarının biraz daha iyi, 11 yaş çocuklarının ise karşıdan karşıya geçerken bir yetişkin gibi güvenli geçiş tercihleri yaptıklarını tespit etmiş, bu tür geçiş noktalarının gerçek hayattakine benzer şekilde düzenlenerek, çocukların güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçmeyi öğrenmelerinde kullanılabileceğini vurgulamıştır.

Tabibi ve Pfeffer (2003), 6-10 yaşlarındaki çocukların bilgisayar ortamında karşıya geçiş ile ilgili durumlardan güvenli ve tehlikeli olanlarını ayırt edip edemedikle-

rini incelemiş ve çocukların yaşı arttıkça güvenli ve tehlikeli karşıya geçme davranışlarını ayırt etme yeteneklerinin de arttığını belirlemişlerdir.

Karanlıkta yaya olarak yolculuk yaparken alınması gereken önlemlere bakıldığında, 3. sınıf öğrencilerinin %43.3'ü el feneri, %43.6'sı da verilen seçeneklerin hepsinin olması gerektiğini belirtirlerken, 5. sınıf öğrencilerinin %58.9'u karanlıkta yolculuk yaparken verilen seçeneklerden hepsinin bulunmasını, %27.5'i ise el feneri bulunmasının daha güvenli olacağını belirttikleri saptanmıştır. Öğrencilerin tercihleri benzer olsa da 5. sınıf öğrencilerinin oranlarının daha yüksek olduğu, ve bu farklılığın istatistiksel olarak önemli olduğu görülmektedir (p<0.001).

Tablo 4. Öğrencilerin toplu taşım aracında yolculukla ilgili bilgilerinin dağılımı

KARŞIDAN KARŞIYA GEÇME	3. sınıf sayı	%	5. sınıf sayı	%	TOPLAM sayı	%	x^2 p
Toplu taşım aracında yapılması uygun olmayan davranış;							
Hareket halindeki taşıta binmek	38	12.8	11	3.6	49	8.2	x^2=43.471
Taşıttan dışarı sarkmak	39	13.1	14	4.6	53	8.8	p<0.001
Taşıt içinde yüksek sesle konuşup gülmek	19	6.4	6	2.0	25	4.2	
Hepsi	202	67.8	271	89.7	473	78.8	
Toplu taşım aracında yapılması uygun olan davranış;							
Otobüse binmek için sıraya girmek	260	87.2	264	87.4	524	87.3	
Taşıtların içini kirletmek	5	1.7	7	2.3	12	2.0	x^2=0.447
Rahat yolculuk yapmak için büyüklere yer vermemek	27	9.1	26	8.6	53	8.8	p>0.05
Ön kapıdan inmek	6	2.0	5	1.7	11	1.8	
Toplu taşıma araçlarına binip inerken yapılması uygun olan davranış;							
Araca binip inerken acele etmek	20	6.7	22	7.3	42	7.0	
Ön kapıdan binip arka kapıdan inmek	209	70.1	242	80.1	451	75.2	x^2=11.476
Hangi kapı boşsa oradan inmek	52	17.4	29	9.6	81	13.5	p<0.001
Sıraya girmiş insanlar acele etmeleri için itmek	17	5.7	9	3.0	26	4.3	
TOPLAM	298	49.7	302	50.3	600	100.0	

Toplu taşım araçlarında yapılması uygun olmayan davranışlar incelendiğinde, hem 3. sınıf öğrencilerinin (%67.8) hem de 5. sınıf öğrencilerinin (%89.7) büyük bir oranının burada belirtilen davranışlardan hepsinin yapılmasının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Gruplar arası fark önemli bulunmuştur (p<0.001).

Toplu taşım aracında yapılması uygun olan davranışa bakıldığında ise, hem 3. sınıf, hem de 5. sınıf öğrencilerinin aynı oranda (%87) "otobüse binmek için sıraya girmek" şeklindeki uygun davranışı belirttikleri ve gruplar arası farklılığın önemli olmadığı saptanmıştır (p>0.05).

Taşıtlara binip inerken yapılması gereken davranış dağılımında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (3. sınıf %70.1, 5. sınıf %80.1) yine yanlış davranışlar arasından doğru davranış olan "ön kapıdan binip arka kapıdan inmek" seçeneğini tercih ettikleri, gruplar arası farkın önemli olduğu belirlenmiştir (p<0.001). Ayrıca 3. sınıf öğrencilerinin ikinci sırada (%17.4) "hangi kapı boşsa oradan inmek"seçeneğini tercih etmeleri de dikkat çekicidir.

Tablo 5. Öğrencilerin bisiklet kullanımıyla ilgili davranışlarının dağılımı

BİSİKLET KULLANIMI	3. sınıf sayı	%	5. sınıf sayı	%	TOPLAM sayı	%	x^2 p
Bisiklet kullanırken;							
Tek elle oturarak kullananlar	8	2.7	5	1.7	13	2.0	x^2=12.339
Çift elle ayakta kullananlar	35	11.7	13	4.3	48	8.0	p<0.001
Çift elle oturarak kullananlar	250	83.9	279	92.4	529	88.2	
Tek elle ayakta kullananlar	5	1.7	2	0.7	7	1.7	
Bisiklet kullandıkları yerler;							
Yaya kaldırımı	31	10.4	17	5.6	48	8.0	
Ara sokaklar	20	6.7	18	6.0	38	6.3	x^2=26.089
Boş arazi	81	27.2	128	42.4	209	34.8	p<0.001
Park veya oyun bahçesi	148	49.7	106	35.1	254	42.3	
Okul bahçesi	18	6.0	33	10.9	51	8.5	
Bisiklet giremez işaretini görünce yapılması gereken;							
Bisikletle ilerlemeye devam edenler	23	7.7	11	3.6	34	5.7	x^2=9.310
Bisikletle işaretin olduğu yola girmeyenler	230	77.2	260	86.1	490	81.7	p<0.05
İşarete dikkat etmeyenler	16	5.4	14	4.6	30	5.0	
Bu işaretin ne anlama geldiğini bilmeyenler	29	9.7	17	5.6	46	7.7	
TOPLAM	298	49.7	302	50.3	600	100.0	

Tablo 5'de öğrencilerin bisiklet kullanma ile ilgili davranışları incelendiğinde, iki grup arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuş ($p<0.001$) ve öğrencilerin büyük oranı bisikleti çift elle ve oturarak kullandıklarını belirtmişlerdir (3. sınıf %83.9, 5. sınıf %92.4). Öğrencilerin büyük çoğunluğu bisikletlerini güvenli şekilde kullanmayı tercih etmektedirler.

Çocuklara bisikleti nerede kullandıkları sorulduğunda ise istatistiksel olarak önemli farklılıklar elde edilmiştir ($p<0.001$). 3. sınıf öğrencilerinin %49.7''si park veya oyun bahçesinde, 5. sınıf öğrencilerinin %42.4'ü boş arazide bisiklet kullandıklarını bildirmişlerdir. Öğrenciler bisikletlerini trafik açısından tehlikeli olmayan yerlerde kullanmaktadırlar.

"Bisiklet giremez" işaretini görünce neler yaptıklarına bakıldığında, 3. sınıf öğrencilerinin %77.2'si, 5. sınıf öğrencilerinin %86.1'i bisikletle işaretin olduğu yola girmediklerini belirtikleri ve gruplar arası farkın önemli olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ayrıca 3. sınıf öğrencilerinin %9.7'si bu işaretin ne anlama geldiğini bilmediklerini, %7.7'si bisikletle ilerlemeye devam ettiklerini, %5.4'ü de işarete dikkat etmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulardan öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin "bisiklet giremez" işaretini tanımadıkları anlaşılmaktadır. Trafik işaretleriyle ilgili Tablo 2 incelendiğinde, "mecburi bisiklet yolu" işaretini her iki sınıf öğrencilerinin yarısının bilmediği bulgusu da (3. sınıf %45.3, 5. sınıf %51.7) bu bulguyu destekler niteliktedir.

İsveç'te 0-10 yaş arasında olan çocukların oluşturduğu bir grubun trafik kazalarına karışma şekli incelendiğinde, bu kazaların 1/3'ünün bisiklete binen çocuklardan kaynaklandığı gözlenmiştir (Aktaran; Tombaklar 05.04.2004). Kimmel ve Nagel (1990) okul çocuklarının güvenli bisiklet kullanımı konusunda bilgi ve tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında, çocukların temel bisiklet kullanım kurallarını az bilmeleri ile bisiklet kazası geçirme durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Colwell ve Culverwell (2002) de 10-11 yaş çocuklarının bisiklet kullanımı eğitimi ile bisiklet kazaları, bisiklet tutumları ve davranışları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, bisiklet eğitimi ile kazalar arasında ilişki olmamasına

rağmen güvenli bisiklet kullanan çocukların daha az kaza geçirdiklerini belirlemişlerdir.

Araştırmaya alınan çocukların bisikletlerini tehlikesiz alanlarda kullanmaları güvenlik bilincinin oluşması açısından sevindirici bir sonuçtur. Araştırmaya alınan çocuklar sadece bisiklet kullanmak için güvenli yerleri tercih etmeyip, büyük bir oranı (%73.3) oyunlarını da çocuk bahçesinde oynamayı tercih ettiklerini bildirmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim okulu 3. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin trafik hakkındaki bilgi ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda,

- öğrencilerin trafik ile ilgili tanımlara (trafik, kaldırım, yaya geçidi) çoğunlukla doğru yanıt verdikleri,
- düzensiz trafiğin tek bir nedene değil belirtilen tüm nedenlere bağlı olduğunu bildirdikleri,
- "okul geçidi", "Yaya geçidi", "Dikkat" gibi trafik işaretlerini öğrencilerin çoğunlukla doğru bildikleri, 5. sınıf öğrencilerinin "Okul geçidi", "Yaya geçidi" işaretlerini daha yüksek oranlarla doğru bildikleri, 3. sınıf öğrencilerinin ise "mecburi bisiklet yolu" işaretini yanlış bilme oranının yüksek olduğu,
- erkek öğrencilerin trafik işaretlerini kız öğrencilere göre büyük oranda doğru bildikleri,
- karşıdan karşıya geçerken yapılması ve yapılmaması gereken davranışlar, karşıdan karşıya geçilmemesi gereken yer, karşıdan karşıya geçerken yanması gereken ışık, sokakta yürünmesi gereken yer ve karanlıkta yaya olarak yolculuk yaparken dikkat etmeleri gereken davranışlar konusunda yoğunlaştıkları seçeneklerin aynı olduğu ve öğrencilerin çoğunlukla doğru bildikleri,
- öğrencilerin toplu taşım araçlarında yolculuk sırasında yapılması uygun olan ve uygun olmayan davranışlar ile ve araçlara binip inerken yapılması uygun olan davranışları yüksek oranda doğru bildikleri,
- bisiklet kullanırken tamamına yakını çift elle oturarak bisiklet kullandıkları, büyük çoğunluğunun da "bisiklet giremez" işaretini doğru bildikleri saptanmıştır.

Ayrıca çalışma çocukların sınıflarına göre değerlendirildiğinde, 5. sınıfa devam eden öğrencilerin trafik hakkındaki bilgi ve davranışlarının 3. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda trafik ile ilgili kurumlara, eğitimcilere ve anne-babalara aşağıdaki öneriler verilebilir;

- küçük yaşlardan itibaren çocuklara trafik eğitimi verilerek, öğrendiklerini davranışa dönüştürmeleri sağlanabilir. Bu amaçla okul öncesinden başlayarak çocukların trafik konusunda somut deneyimlerle bilgilendirilmeleri gerekmektedir. İlköğretim öğrencilerinin müfredat programlarında trafik dersi yer almasına rağmen buna ayrılan zamanın da artırılması gerekmek-

tedir. İlköğretim yıllarında sınırlı süre ile verilen trafik eğitimi lise yıllarında "seçmeli" olarak değerlendirilmekte, trafik eğitimine verilen önem azalmaktadır. Eğitimin yaşam boyu olması gerektiği düşünüldüğünde trafik eğitiminin de sürekliliğinin sağlanması yararlı olacaktır.

- çocukların trafik kurallarını öğrenebilmeleri, trafikteki problemli durumları görmeleri ve hatalarını düzeltmelerini sağlamak amacıyla okulun bahçesine mini bir trafik eğitim parkı yapılabileceği gibi, maketler, filmler veya bilgisayar animasyonları gibi materyallerden yararlanılarak okul içinde de ayrı bir ortam hazırlanabilir.
- ülkemiz genelinde çocukların büyük bir kısmı okullarına yaya olarak gidip gelmektedirler. Bu nedenle çocukların okullarına ulaşımı kolaylaştırmak için kaldırımlar iyi düzenlenmeli, okulların çevrelerinde okul geçidi, üst/alt geçit vb. gibi önlemler alınmalıdır. Bunun yanı sıra bazı kesimlerde öğrencilerin okullarına ulaşmada okul servislerini kullandıkları da bilinmektedir. Okul servisi hizmeti veren sürücülerin bu konuyla ilgili bilinçlendirilmeleri ve araçta mutlaka bir yardımcı görevlinin bulunmasına özen gösterilmelidir.
- çocuklar toplu taşım araçlarında nasıl davranacakları konusunda bilgilendirilmelidir.
- trafik işaretleri çocukların dikkatini çekmeyebilmektedir. Okul ve yakın çevreye yapılacak küçük bir gezi ile çocukların dikkatleri trafik işaretlerine çekilerek, bu işaretleri gördüğünde nasıl davranacakları ile ilgili uygulamalar yapılabilir.
- karşıdan karşıya geçme çocuklar için tehlikeli bir durum olduğundan, çocuklarla birlikte okulun çevresinde karşıdan karşıya geçmeleri için uygun olan yerlerde nasıl geçecekleri ile ilgili örnek uygulamalar yapılabilir.
- zaman zaman okula trafik polisi davet edilerek çocukların trafik ile ilgili bilgileri bu alanda uzman kişilerden almaları sağlanabilir.
- çocukların televizyonu yoğun olarak izledikleri saatlerde program aralarına trafikle ilgili küçük spot cümleler veya animasyonlar yerleştirilebilir.
- çocukların yaşlarına uygun olarak trafik eğitimine yönelik hikaye kitabı, rehber kitap vb. yayınlar hazırlanabilir.
- okullar kampus veya site içinde, yoğun trafik ortamından ve tehlikesinden uzak yerlerde planlanmalıdır.
- çocukların okulda öğrendiklerini hayata geçirebilmesi için ebeveynlerinin de doğru örnek olması gerekmektedir.

Her yıl birçok insanın ölümüne ve sakatlanmasına neden olan trafik kazalarının önlenmesi, erken yıllarda verilecek eğitim ile engellenebilir. Bu doğrultuda geleceğin duyarlı sürücü ve yayalarını yetiştirmek amacıyla herkes üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir.

Kaynakça

Abbas, K.A., Mabrouk, I., El-Araby, K.A. (1996). School children pedestrians in Cairo: proxies for improving road safety. Journal of Transportation Engeneering, 122(4), 291-299.

Ampofo-Boateng, K. (2003). Malaysian children's identification of safe routes to cross roads. Australian Journal of Psychology, 55; 162-163.

Balkız, C. (1999). İlköğretimde trafik eğitiminin trafik kazalarının önlenmesi üzerindeki etkileri. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Briem, V. ve Bengtsson H. (2000). Cognition and character traits as determinations of young children's behavior in traffic situations. International Journal of Behavioral Development, 24(4): 492-505.

Colwell, J. ve Culverwell, A. (2002). An examination of the relationship between cycle training accidents, attitudes and cycling behavior among children. Ergonomics, 45(9); 640-648.

Hatipoğlu, S. (05.04.2004). Okul öncesi çocuklarda trafik eğitiminin gerekliliği. www.trafik.gov.tr.

Kimmel, S.R. ve Nagel R.W. (1990). Bicycle safety knowledge and behavior in school age children. Journal of Fam.Pract., 30(6);677-680.

Kuşhan, M. (1985). 7-14 Yaş grubu çocuklarının karşılaştıkları trafik kazaları ve bunlara uygulanan trafik eğitimi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Kazaları Araştırma ve Önleme Enstitüsü, Ankara.

M.E.B.(Milli Eğitim Bakanlığı).(2001).

www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum4s1.htm

M.E.B.T.T.K.B.(Mili Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı). 20.08. 2004.

www.ttkb.meb.gov.tr/program.htm

Tabibi, Z. ve Pfeffer, K. (2003). Choosing a safe place to cross the road: the relationship between attention and identification of safe and dangerous road-crossing sites. Child:Care, Health and Development, 29(4);237-244.

Tanrıkulu, S. (2002). Trafik kazalarının önlenmesinde trafik güvenliği eğitiminin rolü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Taşkıran, A., Erdemir A., Somyürek H.İ., Gürbüz, H. (1999). Yaşa-yaldız sürücü kursu sürücü eğitimi kitabı, Palme Yayıncılık, Ankara.

Tombaklar, H. (05.04.2004). Çocuklar ve trafik kazaları. www.trafik.gov.tr.

Stallard, P., Velleman, R. ve Baldwin, S. (2001). Recovery from post-traumatic stress disorder in children following road traffic accidents. Journal of Community & Applied Social Psychology, 11: 37-41.

Yalçın, İ. (1998). Okul Çocuklarına Trafik Eğitimi Verilmelidir. Şöför ve trafik, 32 (31); 8.

Zeedyk, M.S., Wallace, L., Carcary, B., Jones, K. ve Larter, K. (2001). Children and road safety: increasing knowledge does not improve behavior. Brtish Journal of Educational Psychology, 71: 573-594.

DETERMINATION OF THE KNOWLEDGE AND BEHAVIOUR OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN ABOUT TRAFFIC

İlkay ULUTAŞ*

Çağlayan DİNÇER**

Abstract

In spite of developing technologies and educational approach in our country, there is still an increase in the traffic accident rates. In order to maintain safe transportation, at first, the pedestrian and vehicle ways have been developed, where as the vehicles have been improved to be more equipt and resistant. The increase in the mortal rates due to traffic accidents beyond these developments and improvements has proved that safety in traffic does not depend on the arrangement of pyhsical conditions, the pedestrians and the drivers have to be made conscious by education. This education should certainly be affective and permanent if started in early ages. A participation of 600 primary school children from 3. and 5. classes were sampled to determine their knowledge level and behaviour about traffic. The results of the study showed that the traffic definitions, traffic signs, road crossing behaviour and passenger behaviour in the mass transportation are mostly known among the children, the male students compared to female students know the traffic signs much better, where as the 5. class students have a higher level of knowledge and behaviour about traffic with respect to the 3. class students.

Key Words: Traffic, traffic safety, primary schools children

* Assistant; Gazi University Faculty of Vocational Education

** Ass. Prof.; Ankara University Faculty of Education Department of Primary Education

AFYON İLİ SALİM PANCAR İLKÖĞRETİM OKULU I. VE II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN BESLENME ALIŞKANLIKLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Melek YAMAN*
Hülya YALÇINKAYA**
Mine KORKMAZ***

Özet

Bu araştırma Afyon'da bulunan Salim Pancar İlköğretim Okulu I. ve II. kademede okuyan öğrencilerin beslenme alışkanlıkları arasındaki farklılıkları saptamak amacıyla planlanıp yürütülmüştür.

Araştırma, Afyon il merkezi Salim Pancar İlköğretim Okulu I. ve II. Kademede okuyan 220 öğrenci üzerinde anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre I. kademedeki öğrencilerin %89,1'nin, II. kademedeki öğrencilerin % 53,6' sının Beden Kitle İndeksi kg/m_ (BKI) leri düşük bulunmuştur. Her iki gruptaki öğrencilerin öğün atladıkları ve her iki grubun öğün aralarında meyve, bisküvi ve patates cipsini daha çok tükettikleri saptanırken, I. Kademe öğrencilerinin II. Kademedeki öğrencilere göre beslenme konusunda daha seçici davrandıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, büyüme, gelişme, ergenlik öncesi ve ergen, beslenme

Giriş

Çağımızda gelişmişliğin göstergesi yüksek nitelikli insan gücü olarak kabul edilmektedir. Yüksek nitelikli insan gücüne sahip olabilmek, sağlık şartlarının var olmasına, uygun olmasına, yaygınlığına ve devamlılığına bağlıdır. İnsan hayatının en önemli varlığı olan ve günümüzde boyutları oldukça genişleyen sağlığın korunması ve geliştirilmesi, doğru sağlıklı bilgi, tutum ve davranışlara bağlıdır (Güzey, 1991).

Ulusların ve onu oluşturan bireylerin doğuştan kazanılmış hakları olan sağlıklı ve güçlü olarak yaşamasında, ekonomik ve sosyal yönden gelişmesinde, refah düzeyinin artmasında, mutlu, huzurlu ve güvence altında varlığını sürdürebilmesinde temel koşullardan birisi, belki de en önemlisi yeterli ve dengeli beslenmedir. Beslenme durumu bir toplumun sosyo-ekonomik düzeyini de yansıtmaktadır (Örten, 1984).İnsanın fiziksel yapısının fizyolojik faaliyetlerinin okul ve ruhsal yeteneklerinin normal ölçülerine uygun olarak gelişmesini sağlayan etkenlerin başında yeterli ve dengeli beslenme gelir (Yücecan ve ark., 1994).

Beslenme; sosyal çevre, gelenek, kültür, inanç ve bireysel farklılıklara göre doğum sonrasından başlayıp, yaşamın ilerleyen evrelerinde değişik şekiller alan veya değişen süreci kapsar. Beslenmenin doğru bir şekil alabilmesi için gençlerin eğitilmesi gerekmektedir. Eğitim; "öğretimle sağlanan bilginin önce tutuma, sonra

* Yard. Doç. Dr; Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Gıda ve Beslenme ABD
** Uzm.; MEB Eryaman Hafize Özal İlköğretim Okulu
*** Öğretmen, MEB Afyon Salim Pancar İlköğretim Okulu

davranışa dönüşmesi sürecidir. Bu süreç planlama, organize etme, uygulama, tekrarlama, kontrol etme, düzeltme, yeniden uygulama, yeni durumu tekrarlama gibi birbirini izleyen" adımlardan oluşmaktadır (Merdol Kutluay, 1999, 383).

Dünyamızda ülkelerin tümü beslenme sorunları ile karşılaşma durumundadır. Yoksul ve gelişmekte olan ülkelerde ise aşırı ve düzensiz beslenme sorunları yaygınlık göstermektedir. Yetersiz ya da aşırı şekilde kötü beslenme, hem birey hem de halk sağlığı ve gelişmesi açısından olumsuz bir etmendir. Dünya Sağlık Örgütünün (WHO) 30. Toplantısında günümüz dünyasındaki kötü beslenme durumuna, ivedilikle ve öncelikle çözüm getirilmesinin zorunlu ve önemli bir sorun olduğu vurgulanmıştır. Gelecek yıllarda beslenme sorunlarının şiddetleneceğine ilişkin belirtilerin bulunduğu, aksi halde kötü beslenmenin var olan önemli bulaşıcı hastalıkların kontrol altına alınmasını takiben, dünyada en yaygın halk sağlığı sorununu oluşturacağı bildirilmektedir (Örten, 1984; Güzey, 1991).

Ülkemizde görülen başlıca sağlık sorunları ise beslenme yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Beslenme yetersizliklerinin de nedeni besin bulamamaktan çok beslenme bilgisinin yetersiz oluşudur. Toplumun yanlış beslenme davranışlarını düzeltmek, doğru ve sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmak ancak beslenme konusunda yapılacak eğitimle mümkün olur (Ercan, 1989).

Türk aile yapısında başta çocuklar olmak üzere tüm aile bireylerinin beslenmesi, kadının beslenme bilgi ve uygulamasına dayanmaktadır. Bu nedenle, kadınlarımıza yaşamlarının her döneminde verilecek beslenme bilgileri arttırılmalı böylece iyi ve doğru beslenme alışkanlıkları kazandırılmalıdır.

Beslenme eğitimiyle kişilerin beslenme bilgileri arttırılsa da, aileden gelen yanlış beslenme alışkanlık ve uygulamalarını değiştirmek daha zordur. Bu nedenle beslenme eğitimine ana okulundan başlanmalı, her düzeydeki eğitimci de beslenme konusunda eğitilmeye özen gösterilmelidir. Beslenme eğitiminin yaygın olabilmesi için kitle iletişim araçlarından yararlanmak, halk eğitim merkezlerinde beslenme eğitimleri düzenlemek, halkın beslenme bilgi ve alışkanlıklarının düzeltilmesinde etkin rol oynayacaktır (Göçük, 1988; Ercan, 1989).

Ev Ekonomisi ve Beslenme dersi okuyan öğrencilerin beslenme bilgi ve alışkanlıklarının farklı (Şimşek, 1991, 1) olduğu, okulöncesi eğitim kurumlarında beslenme eğitimine yer verilmesinin, bu yaş grubunun beslenme bilgilerini artırdığı ve olumlu alışkanlıklar kazandırdığı ortaya çıkmıştır (Kaya, 1999, 1). Beslenme eğitimini aileye çok yönlü sağlık hizmeti götüren ebeler, öğretmenler, ev ekonomistleri gibi elemanlar verirken, bu kişiler beslenme uzmanları ve diyetisyenlerle işbirliği içinde olmalıdırlar (Baysal, 1981, 60).

Beslenme eğitiminde öğrenci beklentileri ve uygulanan eğitim yöntemleri,ile beslenme eğitimini verecek kişiler ve eğitimde kullanılacak araç ve gereçler de beslenme eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, beslenme eğitimi verilirken; varolan tüm besinlerin hijyenik, ekonomik ve beslenme ilkelerine uygun olarak hazırlanması, eğitim için gerekli olan donanım ve son teknolojik gelişmelerin takip edilmesi, uygulamalı ve öğrenci merkezli çalışmalar yapılarak beslenme eğitimi programının daha işlevsel ve zevkli hale getirilmesi gibi kriterlere dikkat etmek gerekmektedir. Böylece beslenme eğitiminde kazandırılan ya da kazandırılacak davranışlar daha kolay gerçek yaşama aktarılabilir.

Araştırmanın Önemi

Çocuğun kişiliği okul öncesi çağlarda şekillenmekte, yetişkinlik, çağındaki davranışlarını etkileyecek alışkanlıkların edinilmesi, genellikle bu yıllara dayanmaktadır. Aynı şekilde, çocuğun bu yaşlarda kazandığı yemek yeme alışkanlığı da, hayatının daha sonraki dönemlerini etkileyecek ve ileride ortaya çıkacak beslenme sorunlarının temelini oluşturacağından bu çalışma önem kazanmaktadır.

Ülkemiz genç nüfusa sahiptir. Bu nüfus içerisinde yer alan ve geleceğimizin teminatı olan ergenlerimiz nüfusumuzun temel taşlarıdır. Ergenlik dönemi büyüme ve gelişmenin hızlı olduğu bir dönemdir. İlköğretimde 12-14 yaş ilk ergenlik dönemini kapsamaktadır , kızlarda 10-12, erkeklerde ise 11-14 yaşlar arasında başladığı kabul edilmektedir (Temel ve Aksoy, 2001). Ergenlerin sağlık durumları ve organik yapıları, kimlik gelişimini etkileyen bir faktör olarak tespit edilmiştir (Can, 1990, 40-41). Bu dönemde, yeterli ve dengeli beslenmek, gencin fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir.

Bu nedenle ergenlik döneminde kazanılan olumlu davranışlar bütün yaşamı etkilemektedir. Özellikle yaşamın devamı ve temel direği olan beslenme alanında kazanılacak olumlu davranışlar çok önemlidir. Dolayısıyla ergen çok iyi eğitilmelidir. Bu eğitim türlerinden biri de beslenme eğitimidir (Baysal, 1996, 435). Okullarda verilen beslenme eğitimine, velilerin desteği ve öğretmenlerle ilişki içinde olmaları beslenme eğitimi programlarının etkinliğini artıracaktır (Oktar ve Şanlıer, 1999, 57). Yapılan bir araştırmada velilerin de öğünleri yeterli ve dengeli besinlerle hazırlanmış olan, okul öncesi eğitim kurumlarını tercih ettikleri tespit edilmiştir (Koç, 1999, 23).

Beslenmede önemli olan karın doyurmak değildir. Önemli olan, günümüz piyasasında yer alan pek çok gıda çeşidi arasında bocalamadan en doğru, en güvenli, en ekonomik vb. gibi sayabileceğimiz pek çok kritere dikkat ederek en iyi şekilde beslenmektir. Bunun yolu da iyi ve köklü bir beslenme eğitimi süreci geçirmekle mümkün olabilir. İlköğretim I. ve II. kademe öğrencilerinin belli davranışlarının oluşması açısından en önemli dönemlerdir. Bu dönemler kalıcı davranış temellerinin atıldığı bir dönemlerdir. Bu dönemde öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir konuda, yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıklarıdır.

Yöntem ve Teknik

Araştırmanın evrenini Afyon ili Salim Pancar İlköğretim Okulu I. ve II. kademe öğrencileri oluşturmaktadır.

Veriler araştırmacılar tarafından bu alanda yapılan araştırmalar incelenerek, oluşturulan anket formu aracılığıyla elde edilmiş ve 220 öğrenciye uygulanmıştır. Anketler, öğrencilere nasıl doldurulacağı ile ilgili, gerekli açıklamalar yapılarak araştırmacı gözetiminde uygulanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde " Statiscial Program For Science (SPSS 11.0 For Windows) programı kullanılmış ve analiz edilmiştir.

Çocukların, vücut ağırlığı ve boy uzunluğu ölçümleri, tekniğine uygun alınarak araştırmacılar tarafından beden kitle indeksi (BKI) [Vücut ağırlığı (kg) / boy uzunluğu (m^2)] hesaplanmıştır (Baysal, 1999).

Bulgular ve Tartışma

Tablo-1 Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf , yaş ve cinsiyet özelliklerinin dağılımı (N=220)

	I. KADEME		II. KADEME	
Sınıf	**S**	**%**	**S**	**%**
2	27	24.5	---	---
3	27	24.5	---	---
4	28	25.5	---	---
5	28	25.5	---	---
6	---	---	30	27,2
7	---	---	29	26,4
8	---	---	51	46,4
Yaş				
7-8	16	14.0	---	---
9-10	58	53.0	---	---
11-12	36	33.0	24	21.8
13-14	---	---	68	61.8
15-16	---	---	18	16.4
Cinsiyet				
Kız	57	51.8	58	52.7
Erkek	53	48.2	52	47.3

Araştırmaya katılan I.kademe öğrencilerinin %24.5'i 2-3. sınıf, % 25.5'i 4-5.sınıf , II.kademe öğrencilerinin % 27.2'si 6.sınıf ,%26.4'ü 7.sınıf ve % 46.4'ü 8.sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan I. kademe öğrencilerinin %53'ü 9-10 yaş grubunda ve %51.8' i kız, %48.2'si erkek, II.kademe öğrencilerinin % 61.8'i 13-14 yaş grubunda ve %52.7'si kız, %47.3'ü erkektir.

Tablo-2 Araştırmaya katılan öğrencilerin Beden Kitle İndekslerinin (BKI kg/m²) standartlara göre dağılımı (N=220)

BKI' ne göre dağılımı	I. KADEME		II. KADEME	
	S	%	S	%
Zayıf (<18.5 kg/m²)	98	89.1	59	53.6
Normal (18.5-24.9 kg/m²)	11	10.0	47	42.8
Hafif Kilolu (25.0-39.9 kg/m²)	1	0.9	4	3.6

Araştırmaya katılan I. kademe öğrencilerinin %89.1'inin, II. kademe öğrencilerinin ise %53.6'sının BKI 'si düşük, II. kademe öğrencilerinin de %42.8'inin BKI'si normal değerdedir.

Tablo -3 Araştırmaya katılan öğrencilerin aileleri ile ilgili bilgilerinin I. ve II. kademeye göre dağılımı (N=220)

Aile ile ilgili özellikler	I. KADEME S	%	II. KADEME S	%
Kardeş Sayısı				
Tek çocuk	15	13.6	7	6.4
1-3	77	70.0	86	78.2
4-6	18	16.4	16	14.5
7--....	-	-	1	0.9

	ANNE		BABA		ANNE		BABA	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Yaş								
25-30	35	31.8	11	10.0	10	9.1	2	1.8
31-36	44	40.0	44	40.0	53	48.2	21	19.1
37-42	25	22.7	31	28.2	34	30.9	50	45.5
43-48	5	4.5	16	14.5	11	10.9	26	23.6
49-54	1	0.9	6	5.5	1	0.9	7	6.4
54 ve üstü	-	-	2	1.8	1	0.9	4	3.6
Eğitim Durumu								
Okur-yazar değil	11	10.0	1	0.9	18	16.4	3	2.7
Okur - yazar	14	12.7	16	14.5	12	10.9	3	2.7
İlkokul	69	62.7	38	34.5	64	58.2	47	42.7
Ortaokul	7	6.4	24	21.8	11	10.0	32	29.1
Lise	7	6.4	20	18.2	5	4.5	17	15.5
Üniversite	2	1.8	11	10.0	0	0.0	8	7.3
Meslek								
Memur	3	2.7	25	22.7	1	0.9	17	15.5
İşçi	2	1.8	52	47.3	6	5.5	48	43.6
İşsiz	0	0.0	6	5.5	2	1.8	5	4.5
Emekli	0	0.0	10	9.1	0	0.0	8	7.3
Serbest meslek	1	0.9	17	15.5	4	3.6	32	29.1
Ev hanımı	104	94.5	---	---	97	88.2	--	---

Araştırmaya katılan I. ve II. Kademe öğrencilerinin çoğunun (%70.0-%78.2) 1-3 kardeşi olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan I. ve II. Kademe öğrencilerin annelerinin genelde (%40.0-%48.2) 31-36 yaş grubunda, ilkokul mezunu (%62.7-%58.2) ve büyük bir çoğunluğu (%94.5-%88.2) ev hanımıdır.

Araştırmaya katılan I. kademe öğrencilerinin babalarının,%40.0'ı 31-36 yaş grubunda II. kademe öğrencilerinin babalarının ise %45.5'i 37-42 yaş grubunda olduğu bulunmuştur. Ayrıca babalarının eğitim durumları incelendiğinde, iki kademede de babaların genelde ilkokul mezunu olduğu (%34.5-%42.7) ve meslek durumları incelendiğinde genelde (%47.3-%43.6) işçi oldukları bulunmuştur.

Tablo- 4 Öğrencilerin günlük öğün sayılarının dağılımı (N=220)

Öğün Sayısı	I. KADEME		II.KADEME	
	S	%	S	%
2 Öğün	8	7.3	8	7.3
3 Öğün	81	73.6	89	80.9
4 Öğün	21	19.1	10	9.1
5 Öğün ve daha fazla	-	-	3	2.7

Tablo 4 incelendiğinde I. ve II. kademe öğrencilerinin sırasıyla en çok (%73.6-%80.9) günde 3 öğün yemek yedikleri bulunmuştur. İkinci kademenin hızla büyüdüğü bir dönem olması nedeniyle enerji ihtiyacının da arttığı bilinmektedir.

Tablo-5 Öğrencilerin öğün atlama durumları ve atladıkları öğünlerin dağılımı (N=220)

Öğün Atlama Durumu	I. KADEME		II.KADEME	
	S	%	S	%
Atlar	10	9.1	10	9.1
Atlamaz	55	50.0	30	27.3
Bazen atlar	45	40.9	70	63.6
Atlanan öğünler	**(N=55)**		**(N=80)**	
Sabah kahvaltısı	21	38.2	36	45.0
Öğlen yemeği	18	32.7	30	37.5
Akşam yemeği	16	29.1	14	17.5
Yemek seçme durumları	**I. KADEME**		**II. KADEME**	
	S	**%**	**S**	**%**
Seçer	52	47.3	29	26.4
Seçmez	27	24.5	39	35.5
Bazen seçer	31	28.2	42	38.2

Tablo 5 incelendiğin de iki kademe öğrencilerinin de %9.1 'i öğün atlamaktadır,I kademe öğrencilerinin%50.0'ı, II. kademe öğrencilerinin %27.3'ü öğün atlamadıkları ve I.kademe öğrencilerinin %40.9'u bazen öğün atlarken bu oran II. kademe öğrencilerinde daha fazladır (%63.6).

Öğrencilerin atladıkları öğünler incelendiğinde her iki grubunda (%38.2-%45.0) sabah kahvaltısını daha çok atladıkları bulunmuştur. İkinci olarak (32.7-%37.5) öğlen yemeklerini atlamaktadırlar. Akşam yemeklerini ise en az atlanan (%29.1-%17.5) öğün olduğu bulunmuştur. İkinci kademe öğrencilerinin birinci kademeye göre daha fazla sabah kahvaltısını atladıkları görülmektedir. Kahvaltı yapmama bu yaş grubunda görülen çok önemli bir yanlış alışkanlıktır.

Öğrencilerin yemek seçme durumları incelendiğinde I. kademe öğrencilerinin %47.3'ünün yemek seçtiği ve %24.5'inin yemek seçmediği, II. kademe öğrencilerinin ise, %35.5'inin yemek seçmediği ve %26.4'ünün yemek seçtiği bulunmuştur.

I. ve II. kademe öğrencilerinin en çok sevdikleri ve sevmedikleri yiyecekler incelendiğinde de. I. ve II kademe öğrencilerinin et yemeklerinden; sevdikleri yiyecekler sırasıyla, köfte(%30.0-%40.0), tavuk (%24.5-%26.4) ve keşkek(%17.3-%14.5) olduğu bulunmuştur.I.kademe öğrencilerinin %18.2'si tavuk, II.kademe öğrencilerinin ise %19.1'i ciğeri sevmediklerini belirtmişlerdir.

Sebze yemeklerinden; I kademe öğrencileri arasında ilk sırada (%32.7) ıspanak II. kademe öğrencileri arasında ilk sırada (%28.2) taze fasulyenin sevildiği, II. kademe öğrencilerinin ise %24.5'inin ıspanağı,%20.0'ının patatesi sevdikleri bulunmuştur. I. kademe öğrencilerinin %14.5'inin pırasayı, II. kademe öğrencilerinin ise %8.2'sinin kabak ve patlıcanı sevmedikleri bulunmuştur. Okul çağı çocuklarında yapılan bir araştırmada %40'ının sebze, %20'sinin ise ise meyve yemediği bulunmuştur (Mc Graw, 2003).

Kuru baklagil yemeklerinden; iki grupta da Kuru fasulye(%58.2-%50.0),mercimek (%17.3-%26.4) ve nohut'un (%20.9-%19.1) sevilen yiyecekler arasında olduğu ancak aynı zamanda da nohut (%25.5-%15.5) kuru fasulye (%16.4-%9.1)ve mercimeğin (%9.1) sevilmeyen yiyecek olarak belirlendiği bulunmuştur.

Hamur işlerinden en sevilen yiyecek olarak; her iki grupta bükme (%44.5-%13.1),pasta (%20.9-%23.6)ve böreği (%14.5-%17.3) seçmiştir.Hamur işlerinden sevilmeyen yiyecek iki gurupta da çoğunlukla yoktur (%89.1-%93.6).

Zeytin yağlı yemeklerden; her iki grupta da en çok (%95.5-%97.3)yaprak sarması sevilen yiyecek olarak seçilmiştir. I kademe öğrencilerinin %18.2 'si zeytinyağlı pırasa yemeğini, II. kademe öğrencilerinin %14.5'i taze fasulye yemeğini sevilmeyen yemek olarak belirlemişlerdir.

Çorbalardan her iki grupta da mercimek (%30.0-%30.9), Tarhana (%23.6-%25.5) en çok sevilen çorbalar seçmiştir. I kademe öğrencilerinin %28.2' si işkembe, çorbasını, II. kademe öğrencilerinin de %6.4'ü de mantar ve tarhana çorbasını sevmeklerini belirtmişlerdir.

Makarnalardan; I. kademe öğrencilerinin % 38.2'si sade, II. kademe öğrencilerinin %23.6 'sı yoğurtlu, makarna türlerini sevdiklerini belirtmişlerdir. Ancak I.kademe öğrencilerinin %20.0'nın kıymalı, II kademe öğrencilerinin %6.4'nün de salçalı makarnaları sevmedikleri tespit edilmiştir.

Pilavlardan; her iki kademe öğrencilerinin de pirinç pilavını(%79.1-%75.5.) sevdikleri, ancak bulgur pilavının daha az (%32.7-%14.5) sevildiği bulunmuştur.

Her iki grupta da baklava (%47.3-%31.8) ve tulumba tatlısı(%22.7-%28.2) en çok sevilen tatlı çeşidi seçilmiştir. Bunun dışında I kademe öğrencilerinin %9.1'i sütlacı, II kademe öğrencilerinin %20.0'ı ekmek kadayıfını sevdikleri tatlı olarak belirlemişlerdir. I kademe öğrencilerinin %7.3'ü ekmek kadayıfını, II kademe öğrencilerinin %3.6'sı baklava, %2.7'si kemal paşa tatlısını sevmediklerini belirtmişlerdir.

Kızartmalar da; I. ve II kademe öğrencileri en çok patates kızartmasını(%92.7-%94.5) sevdiklerini, bunun dışında I kademe öğrencilerinin %3.6'sı kabak, II kademe öğrencilerinin %2.7'si patlıcan, kızartmalarını sevdikleri bulunmuştur. Ancak I kademe öğrencilerinin %13.6'sı biber, II kademe öğrencilerinin %4.5'i de kabak kızartmasını sevmediklerini belirtmişlerdir.

Salata çeşitleri incelendiğinde I. ve II kademe öğrencilerinin genelde marul(%32.7-%20.0) çoban salatasını (%12.7-%14.5) ve bunun dışında I kademe öğrencilerinin %31.8'i patates salatasını, II kademe öğrencilerinin %45.5'i kısırı sevdikleri bulunmuştur.

Genel olarak incelemelere bakıldığında I kademe öğrencilerinin daha fazla yemek seçtiği ve sevdikleri yiyecekleri yazmakta hiç zorlanmadıkları görülmüştür. II kademe öğrencilerine anket uygulanırken öğrenciler "eskiden sevmezdim ama şimdi çok seviyorum" sözcüğünü çok kullanmışlardır. Buradan öğrencilerin yaşları büyüdükçe damak tatlarının değiştiği ve yeni damak tatlarının oluştuğu başkalarının etkisinde kalmadan kendi yemek tercihleri oluşturdukları görülmektedir.

Tablo-6 Öğrencilerin öğün aralarında yiyecek ve içecek tüketme durumları ve tükettikleri yiyeceklerin-içeceklerin dağılımı(N=220)

Tüketim durumu	I.KADEME		II.KADEME	
	S	%	S	%
Tüketir	37	33.6	34	30.9
Tüketmez	20	18.2	8	7.3
Bazen tüketir	53	48.2	68	61.8
Tüketilen Yiyecek - İçecek Çeşitleri	**(N=90)**		**(N=102)**	
Kola	59	65.5	71	69.6
Gazoz	31	34.4	18	17.6
Ayran	36	40.0	41	40.1
Süt	61	67.7	30	29.4
Meyve suyu	54	60.0	49	48.0
Taze meyve	61	67.7	70	68.6
Kuru meyve	32	35.5	34	33.3
Kuruyemiş	36	40.0	30	29.4
Bisküvi	59	65.5	64	62.7
Yoğurt	43	47.7	38	37.2
Pasta ve börek türleri	41	45.5	54	52.9
Cips	59	65.5	51	50.0

Tablo 6 incelendiğinde I. ve II. kademe öğrencilerinin %48.2-%61.8 öğün aralarında bazen yiyecek-içecek tükettiği, %33.6-%30.9'unun her zaman tükettiği, öğün aralarında yiyecek-içecek tüketmeyenlerin ise sayısının oldukça az olduğu (%18.2-%7.3) bulunmuştur.Öğün aralarında yiyecek tüketmeyen I kademe öğrencileri iştahı olmadığı ve öğün saatlerinde yemek yemedikleri için ailelerinin kızdığı için tüketmediklerini belirtmişlerdir. Öğün aralarında yiyecek tüketimi II. kademe öğrencilerinde daha fazladır.

Öğün aralarında tüketilen içecek grupları incelendiğinde; I kademe öğrencilerinin sütü (%67.7) II kademe öğrencilerinin ise kolayı (%69.6) daha fazla tükettikleri bulunmuştur. Bunun dışında I. kademe öğrencilerinin %65.5' i kola, %60.0'ı meyve suyu, %40.0'ı ayran ve % 34.4'ü gazoz tükettiğini, II. kademe öğrencilerinin ise %48.0'ı meyve suyu, %40.1'i ayran,%29.4'ü süt,%17.6'sı gazoz tükettiklerini belirtmişlerdir. I. kademe öğrencilerinin içecek olarak sütü tercih etmeleri ise sevindirici bir sonuçtur.

Öğrencilerin yaş grubu arttıkça kola vb. asitli içeceklerin fazla tüketildiği süt, ayran, meyve suyu gibi daha yaralı içeceklerin tüketiminin azaldığı dikkat çekici bir sonuçtur. Öğrencilere asitli içeceklerin zararları anlatılarak süt, ayran ve meyve suyu gibi daha yaralı içeceklerin tüketimi artırılabilir. Yabancı (2004), 11-14 yaş arası okul çocukları üzerinde yaptığı bir çalışmada kolalı içeceklerin tüketimi erkeklerde 94.2 cc/gun, kızlarda da 93.4 cc/gun olarak saptamış, çocukların sabah kahvaltıda bile kola içtiklerini belirtmiştir.

Öğün aralarında meyve tüketiminde her iki kademe öğrencileri de taze meyveyi daha çok tercih etmektedir (%67.7-%68.6). Bunun yanında kuru meyveler de her iki grup tarafından da tüketilmektedir (%35.5-%33.3).

I.ve II kademe öğrencilerin de cips tüketimi de yüksek orandadır(%65.5-%50.0) bunun yanında kuruyemiş (%40.0-%29.4) ve yoğurt da (%47.7-%37.2) tüketilmektedir. I kademe öğrencileri arasında kuruyemiş ve yoğurt tüketimi II. kademe öğrencilerine göre daha fazladır.

Öğün aralarında tüketilen yiyecekler arasında iki kademe öğrencileri arasında da bisküvi(%65.5-%62.7) ve pasta börek türleri (%45.5-%52.9)tüketimi fazladır. Okul çağı çocukları öğün aralarında, özellikle okul sonrası çeşitli besinler atıştırmak isterler. Bunun için besleyici değeri yüksek, enerjisi düşük olan sebze, meyve gibi besinler tercih edilmelidir (Duyff, 1998).

Tablo - 7 Öğrencilerin ailelerindeki beslenmeye özgü alışkanlıklarının dağılımı (N=220)

Beslenme alışkanlıkları	I.KADEME		I I.KADEME	
	S	%	S	%
Öğünlerin belirli saatlerde yenmesi	78	70.9	68	61.8
Sofraya büyüklerden önce oturup ,onlardan önce kalkılmaması	56	50.9	33	30.0
Yemek saati kaçırıldıysa başka yemek hazırlamaması	51	46.4	31	28.2
Herkesin uygun olduğu saatte yemeğini yemesi	36	32.7	33	30.0
Ellerin yıkanmadan masaya oturulmaması	46	41.8	19	17.3
Yemeğe büyükler başlamadan başlanmaması	49	44.5	---	---

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan I. ve II. kademe öğrencilerinin ailelerinde beslenmeye özgü alışkanlıkların başında Öğünlerin belirli saatlerde yenmesi gelmektedir. (%70.9-%61.8). Tablo 7' deki sonuçlar incelendiğinde I. kademe öğrencilerinin ailedeki beslenmeye özgü kurallara daha çok dikkat ettikleri bulunmuştur. Ayrıca seçeneklerde bulunan özelliklerin dışında I. kademe öğrencilerinin % 41.8'i ellerinin yıkamadan masaya oturulmaması ve % 44.5'i yemeğe büyükler başlamadan başlanmaması gibi beslenmeye özgü alışkanlıklarının olduğu saptanmıştır. Veriler incelendiğinde yaş ilerledikçe beslenmeye özgü alışkanlıklara ve kurallara daha az dikkat edildiği görülmektedir.

Tablo- 8 Öğrencilerin sabah kahvaltısı yapıp öğlen yemek yeme durumlarının dağılımı (N=220)

	SABAH KAHVALTISI				ÖĞLEN YEMEĞİ			
Sabah kahvaltısı ve öğlen yemeği yeme durumları	I.KADEME S	%	I.KADEME S	%	I.KADEME S	%	I.KADEME S	%
Her zaman yapar-yer	87	79.0	82	74.5	91	82.7	91	82.7
Bazen yapar-yer	15	13.6	19	17.3	14	12.7	14	12.7
Hiç yapmaz-yemez	8	7.3	9	8.2	5	4.5	5	4.5

Tablo 8 incelendiğinde; I.ve II. kademe öğrencilerinin %79.0-74.5' nin sabah kahvaltısını her zaman yaptığı ve %-82.7 ' sinin de öğlen yemeğini her zaman yediği bulunmuştur. Sabah kahvaltısını (%13.6-%17.3) ve öğlen yemeğini (%12.7) bazen aksatan öğrenciler her iki kademede de görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerinde sosyo- ekonomik düzeyleri düşüktür ve ancak çeşit olarak az yiyecek içerse de sabah kahvaltılarını yaptıkları bulunmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde kahvaltı yapmadıkları zaman kendilerini huzursuz, yorgun, mutsuz hissettikleri bunun için azda olsa kahvaltıda bir şeyler yediklerini belirtmişlerdir.

Tablo-9 Öğrencilerin sabah kahvaltısı ve öğlen yemeğini yedikleri mekanların dağılımı(N=220)

Yemek yeme mekanları	I.KADEME S	%	II.KADEME S	%
Evde yiyenler	93	84.5	88	80.0
Okulda yiyenler	16	14.5	22	20.0
Dışarıda yiyenler	1	0.9	0	00.0

I. ve II. kademe öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu sabah kahvaltısı ve öğlen yemeğini evde yemektedir (%84.5-%80.0). Bunun yanında sabah kahvaltısı ve öğlen yemeğini okulda yiyenlerde bulunmaktadır (%14.5-%20.0). Bu öğrencilerle yapılan görüşmelerde ; evlerinin uzak olması nedeniyle sabah daha erken yola çıkmak zorunda olduklarını , sabah uyanamadıkları için de uykuyu kahvaltıya tercih ettiklerini ve kahvaltı yapmaya vakit bulamadıkları için sabah kahvaltısını okulda yaptıklarını ayrıca öğle arası da eve gitmedikleri için öğlen yemeklerini okulda yediklerini belirtmişlerdir.

Tablo-10 Sabah kahvaltısı ve öğlen yemeklerinin okulda yiyen öğrencilerin yedikleri yiyeceklerin satın alındığı yerlerin dağılımı (N=17-22)

Yiyecek türleri	I.KADEME		II.KADEME	
	S	%	S	%
Okul kantininden alınan yiyecekler	8	47.1	3	13.6
Bakkaldan alınan yiyecekler	2	11.7	11	50.0
Evden getirilen yiyecekler	7	41.2	8	36.3

I. kademe öğrencilerinden sabah kahvaltısı ve öğlen yemeğini okulda yiyen 17 öğrenci genelde okul kantininden aldıkları (%47.1) ve evden getirdikleri yiyecekleri (%41.2) yemektedir ancak aynı durumda olan, 22 II. kademe öğrencisi ise bakkaldan alınan (%50.0) ve evden getirilen yiyecekleri (%36.3) tüketmektedir. II. kademe öğrencileri bakkaldan alınan yiyeceklerin daha cazip olduğunu, okul kantinin de sadece simit olduğunu ve simit yemekten bıktıklarını ayrıca evden yemek taşımak istemedikleri için bakkaldaki paketli yiyecekleri alıp yemenin daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. I. kademe öğrencileri ise bakkala gitmekten korktukları ve öğretmenleri kızdığı için bakkala gidemediklerini bu yüzden de okula kantininde satılan simidi ve aileleri hazırladıysa onların çantalarına koydukları yiyecekleri tükettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo-11 Sabah kahvaltısı ve öğlen yemeği yemeyen öğrencilerin yememe nedenlerinin dağılımı (N=13-14)

Öğün Atlama Nedeni	I.KADEME		II.KADEME	
	S	%	S	%
Canının istememesi	8	61.5	7	50.0
İştahının olmaması	10	76.9	3	21.4
Vaktinin olmaması	8	61.5	4	28.5
Hazırlayanın olmaması	9	69.2	2	14.2
Rejim yapması	1	7.6	14	100.0
Uyanamaması	8	61.5	4	28.5
Geç kalkması	9	69.2	4	28.5
Sevmemesi	6	46.1	4	28.5
Oyunu tercih etmesi	9	69.2	6	42.8

Sabah kahvaltısı ve öğlen yemeği yemeyen, 13 I. kademe öğrencisinin nedenleri arasında öncelikle iştahının olmaması (%76.9), daha sonra hazırlayanın olmaması, geç kalkması ve oyunu tercih etmesi (%69.2) yer alırken, 14 II. kademe öğrencisinin nedenleri arasında öncelikle hepsinin rejim yapması (%100.0), sonra canının istememesi (%50.0) ve son olarak oyunu tercih etmesi (%42.8) gelmektedir. Nedenler iki kademe öğrencileri için farklıdır ve kıyaslama yapılırsa II. kademe öğrencileri daha çok rejim yaptığı ve oyunu tercih ettiği için I. kademe öğrencileri ise iştahının olmaması nedeniyle öğünlerini atlamaktadır.

Tablo- 12 Öğrencilerin açıkta satılan yiyecekleri alma durumlarının ve alınan yiyeceklerin dağılımı (N=220)

Açık yiyecek alma durumu	I. KADEME S	%	II. KADEME S	%
Alır	13	11.8	15	13.6
Almaz	51	46.4	30	27.3
Bazen alır	46	41.8	65	59.1
Alınan yiyeceklerin türü ve sıralaması	**(N=59)**		**(N=80)**	
1- Simit	45	76.3	49	61.3
2- Dondurma	6	10.2	6	7.5
3- *Çekirdek-	5	8.5	---	---
**Mey buz	---	---	7	8.8
4- *Dondurma-	16	27.2	---	---
**Simit	---	---	20	25.0
5- *Pamuk helva-	9	15.3	---	---
**Poğaça	---	---	16	20.0
6- *Şeker-	7	13.5	---	---
**Dondurma	---	---	11	13.8
7- *Pamuk helva-	12	20.4	---	---
**Gofret	---	---	12	5.4
8- *Şeker-	8	13.7	---	---
*Poğaça-	---	---	10	12.5
9- Tatlı	7	11.9	9	11.3

*** : Yalnız I kademe öğrencilerinin tercihleri**
**: Yalnız II kademe öğrencilerinin tercihleri

Öğrencilerin açıkta satılan yiyecekleri alma durumları incelendiğinde I. kademe öğrencilerinin %11.8'inin II. kademe öğrencilerinin %13.6'sının açıkta satılan yiyecekleri satın aldığı, I. kademe öğrencilerinin %46.4'ünün, II. kademe öğrencilerinin % 27.3'ünün açıkta satılan yiyecekleri almadığı bulunmuştur.Alınan yiyeceklerin türleri incelendiğinde I. ve II. kademe öğrencilerinin I.sırada ilk tercihleri simittir (%76.3-%61.3).. II. sırada ilk olarak I. kademe öğrencilerinin %27.2'si dondurmayı tercih ederken II. kademe öğrencilerinin %25.0'ı simidi tercih etmektedir. Bunun dışında çekirdek, mey buz, poğaça, şeker ve tatlı da alınan yiyecekler arasındadır.

Tablo-13 Öğrencilerin açıkta satılan yiyecekleri alma ve almama nedenlerinin dağılımı(N= 59-51/80-30)

Satın alma nedenleri	I. KADEME S	%	II. KADEME S	%
	(N=59)		(N=80)	
Canının istemesi	43	72.9	49	61.2
Merak etmesi	15	25.4	7	8.7
Arkadaşlarından etkilenmesi	17	28.8	12	15.0
Acıkması	47	79.6	41	51.3
Satın almama nedenleri	**(N=51)**		**(N=30)**	
Parasının olmaması	26	50.9	10	33.3
Ailesinin yasaklaması	22	43.1	5	16.6
Sevmemesi	26	50.9	6	20.0
Okulun yasaklaması	18	35.2	0	0,0
Temizliğine güvenmeme	33	64.7	15	50.0
Sağlıksız bulma	37	72.5	22	73.3

Açıkta satılan yiyecekleri satın alan,(%59) I. kademe öğrencisinin nedenleri arasında %79.6'sının acıkması, %72.9'unun ise canı istediği için yer alırken (%80) II. kademe öğrencilerinin nedenleri arasında %61.2'sinin canının istemesi, %51.3'ünün acıkması yer almaktadır. Her iki kademe öğrencileri de açıkta satılan yiyecekleri alırken arkadaşlarından etkilenmektedir (%28.8-%15.0).

Açıkta satılan yiyecekleri satın almayan I.ve II. kademe öğrencilerinin nedenleri arasında genelde sağlıksız bulmaları(%72.5-73.3), temizliğine güvenmeme (%64.7-%50.0) yer almaktadır. Ayrıca I. kademe öğrencilerinin %50.9'u parasının olmaması ve sevmemesi, % 43.1'ailesinin yasaklaması,%35.2'i okulun yasaklaması nedeniyle açıkta satılan yiyecekleri satın almamaktadır.

Okulda öğretmenler tarafından ve evde aileleri tarafından açıkta satılan yiyeceklerin sağlıksız olduğu öğrencilere vurgulanmaktadır. Ancak bu uyarıları II. kademe öğrencilerinin dikkate almadığı görülmektedir.

Tablo-14 Öğrencilerin ailelerinin hazırladığı yiyecekleri okula getirmek ve tüketmekten çekinme nedenlerinin dağılımı(N=220)

Nedenler	I. KADEME		II. KADEME	
	S	%	S	%
Taşımanın zor olması	10	9.1	33	30.0
Utanması	39	35.5	45	40.9
Yemeğin soğuması	29	26.4	24	21.8
Akşam yemeği ile aynı olması	33	30.0	21	19.1
Arkadaşlarının alay etmesi	29	26.4	39	35.5
Diğer arkadaşlarının canının istemesi	84	76.4	36	32.7
Arkadaşlarıyla paylaşmak istememesi	70	63.6	12	10.9

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin hazırladığı yiyecekleri okula getirmekten ve okulda tüketmekten çekinme nedenleri görülmektedir. I. kademe öğrencilerinin %76.4'ü arkadaşlarının canının istemesini, %63.6'sı arkadaşlarıyla paylaşmak istememesini, %35.5'i utanmasını, II. kademe öğrencilerinin %40.9'u utanmasını, %35.5'i arkadaşlarının alay etmesini, %32.7'si diğer arkadaşlarının canının istemesini %30.0'ı taşımanın zor olmasını neden olarak göstermektedir. Veriler incelendiğinde I. kademe öğrencilerinde arkadaşlarının canı isteyebileceği ve paylaşmak istemediği için II. kademe öğrencilerinin ise utanması, arkadaşlarının alay etmesinden korkması, taşımanın zor olması nedeniyle okula yiyecek getirmedikleri bulunmuştur.

Tablo 15 Öğrencilerin okul harçlığı ile en çok aldıkları yiyeceklerin dağılımı(N=220)

Alınan yiyecekler	I. KADEME		II. KADEME	
	S	%	S	%
Bisküvi	58	52.7	53	48.2
Çikolata	65	59.1	68	61.8
Kola	25	22.7	24	21.8
Poğaça	23	20.9	19	17.3
Cips	55	50.0	62	56.4
Şeker	32	29.1	35	31.8
Kraker	45	40.9	28	25.5
Ayran	28	25.5	13	11.8
Sakız	43	39.1	48	43.6
Meyve suyu	50	45.5	37	33.6
Simit	101	91.8	68	61.8
Ekmek arası yiyecekler	14	12.7	15	13.6

Okul harçlığı ile en çok satın alınan yiyecekler incelendiğinde I.kademe öğrencilerinin %91.8'i simit, %59.1'i çikolata, II. kademe öğrencilerinin %61.8'i simit ve çikolata, %56.4'ü cips almaktadır. Her iki kademe öğrencileri de öncelikle simit almaktadır. I.kademe öğrencileri II. kademe öğrencilerine göre daha fazla kraker almaktadır. II. kademe öğrencileri cipsi daha önce tercih ederken I.kademe öğrencileri daha fazla meyve suyu almaktadır.

Çocuklara iyi beslenme alışkanlıkları kazandırmak büyüme, gelişme ve sağlık durumunu olumlu yönde etkileyecektir. Bu dönemde yeterli ve dengeli beslenme obezite, kalp damar hastalıkları, diyabet, hipertansiyon, osteoporoz gibi kronik hastalıkların önlenmesinde çok önemlidir (Yabancı, Tez).

Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu araştırmanın sonucunda;araştırmaya katılan I. ve II. kademe öğrencilerinin BKI'lerinin düşük olduğu (%89.1-%53.6) ve II. kademe öğrencilerinin %42.8'inin ise normal BKI'nde oldukları bulunmuştur.

Araştırmaya katılan I. ve II. kademe öğrencilerinin annelerinin (%62.7-%58.2) ve babalarının (%34.5-%42.7) ilkokul mezunu olduğu ve annelerinin genelde ev hanımı (%94.5) babalarının ise işçi (%47.3-%43.6) olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin ailelerinin hem eğitim seviyesinin hem de ekonomik düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Her iki kademe öğrencilerinin %73.6-%80.9'u günde 3 öğün yemek yemektedirler. I. kademe öğrencilerinin %50.0'ı öğün atlarken II. kademe öğrencilerinin %63.6'sı bazen öğün atlamaktadır. Atlanılan öğünler her iki kademe öğrencilerinde de öncelikle sabah kahvaltısı (%38.2-%45.0) ve öğlen yemeğidir (%29.1-%37.5).

I. kademe öğrencilerinin %47.3'ü yemek seçerken, II. kademe öğrencilerinin %38.2'si bazen yemek seçmektedir. I. kademe öğrencileri daha fazla yemek seçmektedir.

I. ve II. kademe öğrencilerinin et yemeklerinden en çok köfte,tavuk ve keşkeği çok sevdikleri, ancak I. kademe öğrencilerinin tavuk ve kıymayı sevmedikleri, II.kademe öğrencilerinin ise ciğer ve köfteyi sevmedikleri bulunmuştur.

Sebze yemeklerinden I. kademe öğrencilerinin ıspanak, patates, patlıcanı II. kademe öğrencilerinin ise taze fasulye, ıspanak, patatesi sevdikleri, ancak I. kademe öğrencilerinin karnabahar, pırasayı sevmedikleri, II. kademe öğrencilerinin karnabahar, kabak, patlıcanı sevmedikleri bulunmuştur.

Kuru baklagil yemeklerinden, I. ve II. kademe öğrencilerinin kuru fasulye, nohut ve mercimek sevilen yiyecekler arasındayken bu yiyecekler yine sevilmeyen yiyecekler arasındadır.

Hamur işlerinden; bükme, pasta ve börek I. ve II. kademe öğrencilerinin sevdikleri yiyecekler arasında yer alırken I. kademe öğrencilerinden poğaça, pasta ve böreği sevmeyenlerde bulunmaktadır. II. kademe öğrencilerinin hamur işlerinden sevmedikleri yiyecek yoktur.

Zeytin yağlı yiyeceklerden her iki kademe öğrencileri için en çok sevilen çeşit yaprak sarması, I. kademe öğrencilerinin sevmedikleri yiyecek olarak zeytin yağlı pırasa, II. kademe öğrencilerinin ise taze fasulye olduğu bulunmuştur.

I. ve II. kademe öğrencilerinin mercimek, tarhana, mantar çorbalarını sevdikleri, I. kademe öğrencilerinin işkembe ve tarhana çorbalarını sevmedikleri, II. kademe öğrencilerinin ise tarhana, mantar çorbalarını sevmedikleri bulunmuştur.

Makarnalardan; I. kademe öğrencilerinin sade, yoğurtlu, kıymalı çeşitlerini sevdikleri II. kademe öğrencilerinin ise yoğurtlu, ketçaplı, kıymalı ve salçalı çeşitlerini sevdikleri ancak I. kademe öğrencilerinin kıymalı ve salçalı II. kademe öğrencilerinin ise salçalı ve sade çeşitlerini sevmedikleri bulunmuştur.

Pilavlardan her iki kademe öğrencileri de pirinç, bulgur ve mercimek pilavını sevmektedir. I. kademe öğrencilerinden bulgur ve pirinç pilavını sevmeyenler olduğu gibi II. kademe öğrencilerinden de bulgur pilavını sevmeyenler bulunmaktadır.

I. kademe öğrencilerinin baklava, tulumba ve sütlaç tatlılarını çok sevdikleri, II. kademe öğrencilerinin ise baklava, tulumba ve ekmek kadayıfı tatlılarını çok sevdikleri bulunmuştur. I. kademe öğrencileri ekmek kadayıfını sevmedikleri tatlı olarak belirlerken II. kademe öğrencileri ise baklava, kemal paşa ve şam tatlısını sevmedikleri tatlı olarak belirlemiştir.

I. ve II. kademe öğrencileri; patates, biberi sevilen kızartma çeşidi olarak belirtirken I. kademe öğrencileri biber ve kabağı, II. kademe öğrencileri ise patlıcan ve kabağı sevilmeyen kızartma çeşidi olarak belirtmişlerdir.

I. kademe öğrencileri marul, patates ve çoban salatasını en çok sevilen salata çeşitleri olarak belirlerken, II. kademe öğrencilerinin kısır, marul ve çoban salatasını sevdikleri ancak her iki kademe öğrencilerinin de turp salatasını sevmedikleri bulunmuştur.

Sonuçlar incelendiğinde yemek konusunda I. kademe öğrencilerinin II.kademe öğrencilerine göre daha seçici oldukları görülmektedir. Öğrencilerinin çoğunun kendilerine sunulan yiyecek grupları arasında sevmedikleri çeşidin olmadığını her çeşidini sevdiklerini belirmişlerdir. Bu sayı II. kademe öğrencilerinde daha fazladır.

I. kademe öğrencilerinin %33.6'sı öğün aralarında bir şeyler tüketirken II. kademe öğrencilerinin% 61.8 'i bazen tüketmektedir. Öğün aralarında içecek olarak I.kademe öğrencilerinin % 67.7'si süt tüketirken II. kademe öğrencilerinin %69.6'sı kola tüketmektedir. Buradan da II. kademe öğrencileri arasında kola vb. asitli içecek tüketiminin fazla olduğu sonucunu çıkartabiliriz. Taze meyve, bisküvi ve cips iki kademe öğrencilerinin de öğün aralarında çoğunlukla tükettikleri yiyecekler arasındadır.

I. ve II. kademe öğrencilerinin ailedeki beslenmeye özgü alışkanlıkları arasında öğünlerin belirli saatlerde yenmesi (%70.9-%61.8) sofraya büyüklerden önce oturup onlar kalkmadan kalkılmaması (%50.9-%30.0) yer almaktadır. Bunun dışında I. kademe öğrencilerinin %46.4'ü yemek saati kaçırıldıysa başka yemek hazırlanmaması, %44.5'i yemeğe büyüklerden önce başlamama ve %41.8'i ellerin yıkanmadan masaya oturulmaması, II. kademe öğrencilerinin ise %30.0'ı herkes uygun olduğu saatte yemeğini yemesi ve %28.2'si yemek saati kaçırıldıysa başka yemek hazırlanmaması gibi alışkanlıklarının olduğu belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar incelendiğinde I. kademe öğrencilerinin ailedeki beslenmeye özgü alışkanlıklara daha fazla uyduğu görülmektedir.

I. ve II. kademe öğrencilerinin çoğu sabah kahvaltısını her zaman (%97.0-%74.5) yaptığı, öğlen yemeğini ise her zaman (%82.7) yediği ve genelde evde yedikleri (%84.5-%80.0) bulunmuştur.

Sabah kahvaltısı ve öğlen yemeğini okulda yiyen I. kademe öğrencileri okul kantini ve evden getirilen yiyecekleri tüketirken II. kademe öğrencileri bakkaldan alınan yiyecekleri tüketmektedir.

Sabah kahvaltısı ve öğlen yemeği yemeyen I. kademe öğrencileri iştahının olmamasını, hazırlayanın olmamasını, geç kalkmasını ve oyunu tercih etmesini neden olarak gösterirken, II. kademe öğrencileri rejim yapmayı neden olarak göstermektedir ve sabah kahvaltısı ve öğlen yemeğini aksatan I. kademe öğrencileri derslerde başarılı olmadıklarını belirtirken, II. kademe öğrencileri bazen başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Buradan I. kademe öğrencilerinin yemek yememek için daha fazla nedenlerinin olduğu, II. kademe öğrencilerinin ise öğünleri atladıklarında başarılı olamadıklarını gizleme çabalarının olduğu sonucunu çıkartabiliriz.

I. kademe öğrencilerinin %46.4'ü açıkta satılan yiyecekleri satın almazken I.ve II. kademe öğrencilerinin çoğu bazen açıkta satılan yiyecekleri almaktadır (%41.8-%59.1). Alınan yiyecekler arasında ilk sırayı simit almaktadır. Bunun dışında; dondurma, çekirdek, meybuz, pamuk helva, poğaça, şeker, tatlı ve gofret alınan yiyecekler arasındadır.

Açıkta satılan yiyecekleri satın alma nedenleri arasında canının istemesi, acıkması yer alırken açıkta satılan yiyecekleri satın almamaları nedenleri arasında her iki kademe öğrencileri de öncelikle sağlıksız bulmaları (%72.5-%73.3), temiz olmaması(%64.7-%50.0) ve I. kademe öğrencileri için ayrıca parasının olmaması ve sevmemesi yer almaktadır.

Ailelerinin hazırladığı yiyecekleri okula getirmek ve okulda tüketmekten çekinen I. kademe öğrencilerin nedenleri arasında öncelikle arkadaşlarının canı isteyebileceği ve arkadaşlarıyla paylaşmak istememesi yer alırken II. kademe öğrencilerinin nedenleri arasında utanması,arkadaşlarının alay etmesi ve taşımanın zor olması yer almaktadır.

Okul harçlığı ile her iki kademe öğrencileri de aynı yiyecekleri almaktadır. Simit ilk sırayı alırken bunun yanında bisküvi, çikolata, cips, sakız, meyve suyu da alınan yiyecekler arasındadır. I. kademe öğrencileri II. kademe öğrencilerine göre daha çok kraker almaktadır.

Öneriler

Öğrencilere okulda rehber, sınıf ve beslenme öğretmenleri tarafından;

1- Öğün aralarında tüketilen yiyeceklerin ana öğünlerde daha sağlıklı yiyeceklerin tüketilmesine engel olduğu için ara öğünlerde daha sağlıklı yiyeceklerin tüketilebileceği,

2- Yine öğün aralarında tüketilen kola vb. asitli içeceklerin yerine sağlıklı beslenmelerine yardımcı olacak ayran, süt, meyve suyu gibi içeceklerin cips vb. yiyecekler yerine de meyve, yoğurt gibi yiyeceklerin tüketilmesinin daha yararlı olacağı,

3- Okul kantini ve bakkal gibi, yerlerden alınan yiyeceklerin her zaman sağlıklı olmadığı bu yüzden evde tüketilen ya da evden getirilecek yiyeceklerin daha sağlıklı ve temiz olacağı,

4- Öğrencilere her yemeğin ayrı bir tadı olduğu, beslenme ve büyüme açısından ayrı besin değerleri taşıdığı, bu yüzden çevrenin, arkadaşlarının etkisinde kalmadan, ön yargıda bulunmadan, her yemeği tatmaları ve yemeleri, yemek seçmemelerinin onların açısından daha yaralı olabileceği,

5- Okul harçlıkları ile karın doyuracak yiyecekler yerine sağlıklı ve düzenli beslenmelerine yardımcı olacak yiyecekleri almalarının daha iyi olacağı,

6- Öğün atlamalarının onların büyüme ve gelişmelerine olumsuz etki edeceği bu yüzden öğünlerini düzenli bir şekilde yemelerinin büyüme ve gelişmelerine olumlu etki edeceği,

7- Sabah kahvaltısı ve öğlen yemeğinin başarı için altın anahtar olduğu bu yüzden bu öğünleri aksatmamalarsa daha başarılı olabilecekleri,

8- Açıkta satılan yiyeceklerin sağlıksız olduğu, temiz olmadığı ve bu tür yiyeceklerin alınmamasının sağlıkları açısından daha iyi olabileceği,

9- Ayrıca öğrenci velilerine yine öğretmenler aracılığıyla bu konularda bilgiler verilebilir.

10- Annelere daha özenli yemek yapmaları onların sevebileceği, iştahını açabileceği, beğenisini kazanabileceği şekilde hazırlayıp,süslemeler yaparak sevilmeyen yiyecekleri sevilebilir hale getirilebileceği anlatılabilir.

Kaynakça

BAYSAL, Ayşe. (1981). **Beslenme Sorunlarının Sosyal Kültürel Eğitim ve Ekolojik Etmenlerle İlgili Nedenleri ve Çözüm Önerileri**. Beslenme ve Diyet Dergisi. 100. Yıl Özel Kongre Sayısı. 10,50-61.

BAYSAL, Ayşe (1999). **Kahvaltı Ve Okul Başarısı**. Beslenme ve Diyet Dergisi.S.1, 1-3

CAN, Günhan. (1990). **Lise Öğrencilerinle Benlik Tasarımını Etkileyen Etmenler**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 392.

Duyff. R.L.(1998). **The American Dietetie Associatson's Complete Food & Nutrition Guide-Chranimed. Pub. Minneapolis**.

ERCAN, A. (1989). **Beslenme Eğitimi Süresinin Gebe Kadınların Beslenme ve Sağlık Durumları ile Bilgi ve Alışkanlıklarına Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ERDEN. G. (1993). **Kılavuz Sağlık Ocağı Bölgesindeki 15-49 Yaş Grubu Annelerin 6-24 Aylık Çocuk Beslenmesi Konusunda Bilgi ve Uygulamaları**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

FİLİZ. S. (1988). **Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Beslenme Kavramlarının Geliştirilmesinde Öğrenme Süresi ve Yönteminin Etkisi.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GÖCÜK, R. (1988). **Doğan kent Sağlık Eğitim Araştırma Bölgesindeki Annelerin Çocuk Sağlığı ve Beslenmesi Yönünden "Sütün Önemi" ile İlgili Bilgi Tutum ve Davranışları.** Ankara: Çukurova Üniversitesi Tıp ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GÜZEY, A. (1991). **İlkokul Öğrencilerine Yapılan Uygulamalı Beslenme Eğitiminin Çocukların ve Bilgi Aktarımı ile Annelerinin Beslenme, Sağlık Konusundaki Bilgi, Tutum ve Davranışlarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KAYA, Mehtap. (1999). **Ana-Baba Eğitimi Destekli Beslenme Eğitiminin 3-6-Yaş Grubu Çocuklarının Beslenme Bilgisi ve Davranışlarına Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Master Tezi).

KOÇ, Gürcü. (1999). **Anne-Babaların Okulöncesi Eğitim Kurumu Seçimini Etkileyen Etkenler.** Mesleki Eğitim Dergisi. 1(2), 17-27.

MERDOL KUTLUAY. Türkân. (1999). Diyet El Kitabi."**Beslenme Eğitimi"**.Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

OKTAR, İlhan ve N.ŞANLIER. (1999). **İlköğretim Okullarında Uygulanan Beslenme Programları ve Öğrencilerin Beslenme Davranışları ile ilgili Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri.** G.Ü Mesleki Eğitim Dergisi. 1(2), 57-65.

ÖRTEN, K. (1988). **Yiğittaşı Sağlık Ocağı Bölgesinde 0-24 Aylık Çocukların Beslenme Büyüme ve Gelişme Durumu Üzerine Bir Araştırma.** Erzurum: Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk sağlığı Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ŞİMŞEK, Hatice. (1991). **Ortaokul Öğrencilerinin Beslenme Bilgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma.** Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

TEMEL, F., AKSOY, A. (2001) **Ergen ve Gelişimi Yetişkinliliğe İlk Adım** Nobel Yayınları.

Wardlaw, M.G. **Contemporary Nutrition Newyork, 2003. The Mc Graw- Hill Companies,Inc.**

YABANCI, N(2004). **Okul Çağı Çocuklarda Büyüme ve Obezite Durumunun Saptanması, Etkileyen Etmenlerin Değerlendirilmesi** Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beslenme ve Diyetetik Programı Doktora Tezi, Ankara)

YÜCECAN,S., PEKCAN. G., AÇIK. S., BAYSAN, M., RAKICIOĞLU, N., OĞUZ, N.. KARABUDAK. E., NURSAL, B., EROĞLU, G., AKAL, E., (1994). **"Ankara'da Yaz Okullarına Devam Eden Çocuk ve Gençlerin Beslenme Alışkanlıkları"** Beslenme ve Diyet Dergisi, S.22 (2): 179-194.

COMPARISION OF THE NUTRITION HABITS THE FIRST AND THE SECOND STAGE STUDENTS WHO WERE IN THE SALİM PANCAR PRIMARY SCHOOL IN AFYON CITY

Melek YAMAN*
Hülya YALÇINKAYA**
Mine KORKMAZ***

Abstract

This search was planned and applied for the first and the second stages students who were in the Salim Pancar primary school in Afyon, in order to determine the differences between nutrition habits .

The search was realized asking the openion of the 220 students who were the first and the second stages of the Salim Pancar primary school in Afyon. According to the inventions that was obtained from the result of the search, Body Mass Index (BMI) was determined low level in 89,1% of the first stage and 53,6 % of the second stage students. As all the students who were the first and the second stage weren't feeding three meals a day and both of them were nourished fruits, buscuit and patoto cips from the nutrition of view the first stage students were more selective than the second stage students were attached.

Key Words: Primary school, growth, growing, preadolescence and adolescence, nutrition

* Ass. Prof.; University Faculty of Vocational Education
** Specialist; MEB Eryaman Hafize Özal Primary School
*** Teacher; MEB Afyon Salim Pancar Primary School

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE TEMEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Rüştü ILGAR*

Özet

Bu araştırmanın temeli, ülkemizde Coğrafya öğretiminde yaşanılan sorunlar ve bunların çözüm esasına dayanmaktadır. Araştırma, ülkemizde Coğrafya dersinin öğretimini kapsayan unsurlar ve buna etki eden etmenlerin niteliğini konu edinmiştir. Öncelikli olarak Coğrafya öğretimi genel olarak tanımlanmış ve daha sonra Coğrafya öğretiminde yaşanılan temel sorunlar alt başlıklar olarak belirtilmiştir. Bu yönle müfredat programı, öğretmen, ölçme değerlendirme, ders araç-gereç, ders kitabı ve konu ile ilgili diğer sorunlar incelenmiştir. Sonunda mevcut durum belirtilmiş ve Coğrafya öğretiminde yaşanan sorunlara bazı çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Çözüm önerilerine alt başlıklardaki konuların içerisinde de değinilmiştir. Araştırma sonucunda genel analizlere ulaşılmıştır:

Bununla birlikte Coğrafya öğretiminde sorunların tespitinin, bize çözüm arayışlarına rehber olabileceği ve dolayısıyla araştırmanın Coğrafya'nın geleceğine açsından katkı sağlayacağı kanısına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, coğrafya, problem, program, müfredat

Giriş

Coğrafya, bugünkü anlamında, yeryüzü olayları arasındaki münasebetleri, bu olayların dağılışını ve bu dağılışın nedenlerini inceleyen bir ilimdir, şeklinde tarif edilebilir (Tanoğlu 1964: 3). Coğrafya, Fen bilimleriyle Sosyal bilimler arasında yer almakta ve birleştirici bir rol oynamaktadır. Eğitim öğretimde Coğrafya diğer ilim dalları gibi, bütün okullarda ve her sınıfta, öznel bir genel kültür dersi yada diğer derslerin konusu olarak yerini korumamaktadır. Sir Halford Mackinder'e göre Coğrafyanın görevi doğa bilimleriyle beşeri bilimler arasındaki boşluğu doldurmaktır ve bu görüş Coğrafyanın okul programlarındaki varoluş nedenini ortaya koymaktadır (Aklan ve Kurt 1998: 105). Kant'ın da üzerinde durduğu gibi, hiçbir bilim dalının Coğrafya kadar insan zihni ve kültürünü geliştiremez (Nişancı 1980: 344) Bu sebepledir ki ülkesinin millî servet kaynaklarını koruma ve değerlendirme gereğine inanmış, ülke sorunlarının yurt ve millet yararına çözümlenmesine içtenlikle katılan, ülke kalkınmasında, coğrafi çevreden yararlanma derecesine endeksli bir eğitim gerekliliğinin bir sonucu olarak Coğrafya eğitimi kaçınılmaz bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Milli kültürlerin kaynağının Coğrafya olduğu, asla dikkatlerden kaçırılmamalıdır. Türk dünyası ile tarih ve dil birliğini sağlamakta mutlaka başarılı ve kalıcı çalışmalar yapılmalıdır. Bunu ülkeleri birbirlerine tanıtacak çağdaş Coğrafya programlarının yürürlüğe konulması izlemelidir (Doğanay 2002: 333).

Coğrafya Öğretimi

Öğretim kelime manası ise bireyin sosyalleşmesi, hemcinslerine benzer ve ulusuna faydalı bir üyenin hazırlanması anlamına gelir (L.LEIF/ G.RUSTIN 1980,

* Yard. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Bölümü, Coğrafya Öğretmenliği A.B.D.

s.11). Öğretim tanımı öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gerçekleşmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür şeklinde yapılmaktadır. (F. Varış, 1978 s.16). Ancak bazı eğitimcilerde yalnızca tek bir kuram öğrenme olayını ve türlerini açıklamakta yeterli değildir. Bu kuramların ortaya koyduğu sonuçlarda eğitim süresince de yararlanılmaktadır. (Yıldızlar ve Arsal, 2001 s.24) şeklinde değerlendirmeyi uygun bulmuşlardır. Öğrenme olayını Köhler de Skinner gibi deneylerini hayvanlar üzerinde yaparak gerçekleştirme yoluna gitmişlerdir. Bu deneylerde, şempanzelerin muzlara uzanabilmeleri öğretilmek istenmiştir. Bunun için onlara verilen sopaları birleştirerek veya mekanda bulunan kutuları üst üste koyarak problemi çözmeyi öğretmişlerdir. Köhler, bu hayvanların ilgili problemin çözümünü bir anda keşfettiklerini gözlemlemiş ve bu bir anlık tekrarlanabilir ve transfer edilebilir davranışa da yansıttıklarından deneme-yanılma yoluyla çözümün keşfedilmesi, dolayısıyla öğrenme, problemin çözüldüğü ya da istenilen davranışın gerçekleştirildiği ortama ve içeriğe bağlı olmaktadır kanısına ulaşmışlardır. Köhler'e göre, birey öğrenmeyi tekrarlayarak kurmasından ziyade yeni anlayış ve kavrayışlar oluşturmak için zihninde varolan bilgileri esnek olarak kullanması hadisesi de gerçekleşmiştir (Akpınar,1999 s.24.25). Coğrafya için istendik davranışlar olarak Coğrafya öğretiminde belirlenen amaçlara erişi ise öğretimin gerçekleşmesi demektir. Nitekim Coğrafya dersinin genel amaçları incelendiği zaman, bunların bir kısmı şu şekildedir: Yurdumuz ve dünyamızın coğrafi özellikleri hakkında yeterli bilgi edinebilme, coğrafi olayların insan yaşamını nasıl etkilediğini öğrenme, vatan, millet ve insanlık sevgisini güçlendirmek, ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygusunu geliştirme, tabiatı sevdirerek onu koruma alışkanlığını kazandırma, çeşitli harita, resim, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlama ve bunlardan yararlanma hakkında yeterli bilgi edinme, plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisi kazanma (M.E.B., 1992).

Günümüze kadar ülkemizde yürütülen Coğrafya öğretimi Erinç'in yaklaşımları esas alınarak bakıldığında beş dönemde ele alınabilir:

1- Modern Coğrafya öncesi; 1915'den önce

2- Modern Coğrafyanın öncüleri ve ilk adımlar; 1915-1933

3- Türk Coğrafyasının kuruluş ve örgütlenmesi; 1933-1941

4- Türk Coğrafyasının yükselişi; 1941-1981

5- Türk Coğrafyasının yaygınlaşması ve nitelikte kayıplar; 1981'den günümüze (Koçman 1999: 1-14),

İşte bu süreçte karşılaşılan ve günümüze yansıyan sorunlar ise şunlardır.

Türk Coğrafyasının duayeni Erinç'in 28 yıl önce ortaya koyduğu sorunlar şu şekilde özetlenebilir:

1: Araç-gereç eksikliği

2: mezunların iş bulamaması

3: Mezunların istihdam için yeterli bilgilerle donatılmaması

4: Bölümlerin yeniden yapılandırılması gerektiği

5: Öğrencileri, belirli alanlarda çalışabilecek şekilde, gerekli bilgilerle donatılmalarının gerekliliği (Erinç, 1973,s.62). Görülen odur ki 1973 yılından günümüze çok az soruna çözüm üretilebilmiştir.

Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Program Sorunu:

Türkiye üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi, modern anlamda 1915 yılında İstanbul Üniversitesi'nin (Dar-ül fünun) kurulması ile başlamış ve o yıllardan itibaren her geçen gün gelişme kaydetmiş ve bugünkü seviyesine ulaşmıştır (Özey 1998: 253). Fakat Doğanay (1992: 200)'a göre "bu alanın eğitiminin genel ve özel amaçları, öğretim ilke ve metotlarını, araç ve gereçleri de söz konusu edilen ayrıntılı programlar bugün bile hazırlanmış değildir". İyi hazırlanmış programlı bir öğretimde başarı oldukça yükselir. Programlı öğretim, davranışçı kuramcılardan Skinner tarafından geliştirilen edimsel koşullanmanın öğretime uygulanması sonucu ortaya çıkan bir öğretim modelidir, ilk kez 1954 yılında Skinner tarafından geliştirilen bu model, 1960lı yıllarda Amerika'da popüler olmuş ve etkililiği üzerinde birçok araştırma yapılarak geliştirilmiştir. 1980'li yıllarda kişisel bilgisayarların yaygınlaşması ve eğitime gitmesinden sonra, bilgisayar destekli öğretimde, eğitim yazılımlarının hatırlanmasında programlı öğretim tekrar önem kazanmaya başlamıştır (Erden ve Aktan, 2000, s.168) .

Gelenekselcilik:

Özgüç ve Tümertekin (2000: 328)'e göre Coğrafya alanında yapılan çalışmaların ötesinde birçok yazarın da fikir birliğinde olduğu husus, geçmişte benimsenen akılcılık, post-modernlik uğruna tümüyle terk edilmeden, geleneklerin –ama yeni bakış açılarıyla- sürdürülmesidir. Coğrafyanın akademik dünyasında çoğulculuk kaçınılmazdır. Siyasal, ahlaki, sanatsal, kültürel, estetik, dini ve hiç kuşkusuz başka çok sayıda alemler, geçmişteki kadar şimdi meşrudur. Bu, geçmişten günümüze gelen sonuçlardır ve bunun değerini taktir etmenin sonuçları olan post-modernist iddialar da yeni nesil Coğrafyacıları beklemektedir.

Müfredat Programları Kaynaklı Sorun:

Orta öğretim Coğrafya müfredat programlarının en köklü eksikliklerinden biri, bunlarda uzun yıllardan beri kısaltılmış müfredat programları uygulanmasıdır. Bir diğeri ise, yine bütün programlar gibi Coğrafya müfredat programlarında da çok sık aralıklarla değişiklikler yapılmış olmasıdır. I.Coğrafya kongresindeki kararlarda konusu edilen programlar da pek yeterli değildi. Her şeyden önce, haftalık ders saatleri azdı. Böyle olmakla birlikte, bunların göze batan en önemli eksikliği, lise son sınıf fen şubelerinde Türkiye Coğrafyası derslerine, haftada sadece birer saatlik süre ayrılmış olmasıdır. 1974-1975 öğretim yılında yürürlüğe giren, modern (çağdaş) müfredat programları hazırlanırken Coğrafya müfredat programlarında önemli bir tahribat yapılmıştır. İlköğretimde VI. ve VII. sınıflardaki Tarih ve Coğrafya dersleri birleştirilerek Sosyal Bilgiler denilmesi yanında orta öğretimde ise haftalık ders saati 4'e indirilmiştir. 1983-1984 yılında tekrar programlara müdahale edilmiştir. İlköğretim sosyal bilgiler müfredat programları, milli tarih ve milli Coğrafya diye yeni baştan düzenlendiler. Daha sonra 1992-1993 yıllarında kredili sistem ile ders müfredatları seçmeli ve zorunlu dersler olmak üzere ayrılmıştır. Yine Tarih ve Coğrafya konuları karması biçiminde, ilköğretim VI. ve VII. Sınıflarda sosyal bilgiler programı kapsamında okutulmaya devam edilmiştir. 1997-1998 yıllarında yürürlükten kaldırılan Kredili sistemden vazgeçilmesine rağmen genel liselerde Fen bilimler, Sosyal bilimler ve Türkçe-Matematik alanları ayrımı devam etmiştir. Maalesef şimdiye kadar Coğrafya öğretim programları memleketimizde henüz rayına oturmamış, gelişi güzel, ilgisi olmayan kimseler tarafından ana başlıklar ve maddeler halinde tespit edilmektedir. Bizim ülkemizde Coğrafya öğretimi sadece basit bir ansiklopedik bilgi yığını olarak düşünülmüştür. Gelişmiş ülkelerin programları gözden geçirildikten sonra milli bünyeye

uygun programlar hazırlanmalıdır. Programlar verilmesi istenen temel amaçların ne olduğu bilinerek hazırlanmalıdır. Müfredat programları yaz-boz tahtası olmaktan çıkartılıp kalıcı olmalıdır. Müfredatlardaki değişiklik ancak gelişmişliğin ölçüsü dikkate alınarak zaman zaman bir ayarlama şeklinde olmalıdır (Güngördü 2002: 142).

Ahlak Çöküntüsü Sorunu:

Şahin'e göre sorun Coğrafya biliminden değil, bu bilimle uğraşan bilim adamlarından kaynaklanmaktadır. (Şahin 2001: 145-146). Çok kısa sürede yapılan birkaç kitap, çıkartılan hakemli Coğrafya dergilerinde her sayısı için belirli kişilere özgü yayınlar, çalıntı bir çok bilgi, öğretim elemanı ve öğretmenler arası kişilik ve davranış kaynaklı sorunlar Coğrafyayı olumsuz etkilemektedir.

Donatı Eksikliği Sorunu:

Erinç (1973)'in de belirttiği üzere, coğrafya konusundaki problemlerden biri, coğrafi çalışmalarda kullanılan araştırma tekniğinin niteliği ve bilimsel coğrafya kuruluşlarımızın aletsel donanımı ile ilgilidir. İkinci Cihan Harbinden bu yana coğrafyanın muhtelif dallarında muhtelif problemlerin münakaşa edilmez bulgulara dayanılarak çözümlenebilmesi için geniş laboratuarlar kurulmuş, bunlar her türlü modern alet ve cihazlarla donatılmış, Enstitülerin emrine geniş kadrolar, araçlar, tahsisat verilmiştir. Bu geniş imkanlar coğrafyada yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Türkiye'deki bilimsel coğrafya kuruluşları bu imkanlardan şimdilik yoksundur.

Üniversitelerde de teorik dersler yanında, uygulamalı dersler, laboratuar çalışmaları, bilimsel gezi ve gözlemler büyük önem taşır. Ancak coğrafya bölümleri özellikle ödenek yokluğu sebebiyle bundan yoksundur. Gerek üniversite, gerek ilköğretim ve gerekse ortaöğretimde en büyük eksiklik olarak, sadece Coğrafya öğretimini etkilemekle kalmayıp tüm eğitim-öğretimi olumsuz etkileyen en önemli eksiklikse derslik yetersizliğidir. Devlet okullarındaki öğrencilerin sayısı 12.781.278'dir. Bu sayının genel nüfusa göre oranı % 20'dir. Özel okullardaki öğrencilerin sayısı, 230.023 olup, genel nüfusa oranı % 04'dür. AB de 1 dersliğe 25 öğrenci düşerken ülkemizde derslik başına ortalama 43 öğrenci düşmektedir. ilköğretim 86 bin derslik 3 milyon 594 bin öğrenci bulunmakta. Ortaöğretimde 15 bin derslikte 700 bin öğrenci ikili öğretim görüyor. Ortaöğretimde 30 öğrencili sınıfa çevirmek için 15 bin yeni derslik gerekmekte. Üstelik 8 bin 325 okulda ikili 17 bin 636 okulda birleştirilmiş sınıfta ders verilmekte. Her yıl ise 1 milyon 300 bin öğrenci ilköğretime başlıyor olması derslik sorununu daha da arttırmaktadır. İlköğretimde her yıl 8.sınıfı 1 milyon 55 bin öğrenci tamamlayıp bunların % 16 orta öğretime devam ediyor olması büyük bir derslik sorununu ortaya çıkarmaktadır. Sonuç olarak 2005 yılında 40 bin dersliğin yapılması gereklidir. Ola ki orta öğretim zorunlu hale getirilirse ki bu değerler Avrupa Birliği ülkelerinde okullaşma %112 (Türkiye'de % 16) bu eksiklik daha da artacaktır.

Ülkemizde ders araç-gereçleri çoğu zaman genel olarak göz ardı edilmiştir. Nitekim Coğrafya öğretiminde de zaten ders içerisinde yalnızca harita kullanımının olması, bu sorunun boyutunu tam olarak yansıtmaktadır. Bu nedenle amaca uygun bir Coğrafya eğitim ve öğretimi yapmanın temel koşulu ya da olmazsa olmazı, yeterli araç ve gereçler kullanarak eğitimini ve öğretimini yapmaktır. Gerçi 1993 ve sonrası, bazı araç gereçler (bazı okullara bilgisayar, bazılarına tepegöz projektörü temin edilmiştir) okullara dağıtılmıştır. Ama bunlar, okul sayımıza göre yeterli olmayıp, zaten geçmişten beri Coğrafya öğretimi, haritalar üzerinde yapılmaya çalışılmıştır. Oysa, bu gereçler asla yeterli değildir. Kaldı ki, bu gereçleri okullarda koruma altına alacak amaca uygun bir dershane de yoktur. Okullardaki Coğrafya öğretmenlerinin idealist davranması kaydıyla, okullarında ders araç ve gereçleri koruma altına alabileceği bir yer hazırlanması da gereklidir (Doğanay 2002: 340).

Ayrıca yapılacak ısrarlar okul müdürlerinin bu yönde bir çalışma yapmasına zemin hazırlayacaktır. Nitekim istekte bulunmamak ve her şeyi başkalarından beklemek yarar sağlamayacaktır. Bu konuda çalışan ilgili kuruluşlar açısından ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilgili kuruluşlar (Eğitim Araçları Daire Başkanlığı-Donatım Daire Başkanlığı-Ders Aletleri Yapım Merkezi vb.) bu konuya yeteri kadar önem vermemektedirler. Bugün için özel sektör dışında kullanılış amaçlarına uygun hiçbir harita temin edilemez hale gelmiştir. 1/800.000 ölçekli Türkiye Fiziki Haritaları artık piyasadan kalkmış durumdadır. 1/1.000.000 ölçekli Harita Genel Komutanlığı tarafından yapılan fiziki haritalar ise görerek öğrenen öğrenciye hitap etmemektedir. Çeşitli haritalar ise (ulaşım, bitki örtüsü, endüstri, nüfus vb.) haritalar ise yoktur. Bunun yanında ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı F.R.T.M. (Film Radyo Televizyon Eğitim Merkezi) bu görevini tam manasıyla yapamamaktadır (Güngördü 2002: 143-144).

Ders Kitabı Kaynaklı Sorun:

Programların içeriği ve buna uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarının okutulması da çok önemlidir. Kendisi Coğrafya öğretmeni olmadığı halde, Coğrafya ders kitapları yazıp piyasaya süren kimselere de rastlanmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim ders kitaplarının çoğunda olduğu gibi, Coğrafya ders kitaplarının hazırlanışı ve yayımlanışı, rant kaynağı olmaktan kurtarılmalıdır. Örneğin her müfredat programını bir yazara yazdırmak, ya da aynı müfredat programını, birden fazla yazara yazdırmak, en doğru yoldur (Doğanay 2002: 334-335). Kitaplar her şeyden önce Türk Milli Eğitim sistemindeki temel amaçlara uygun olarak, öğretimin seviyesine göre, teferruattan uzak, akıcı bir üslup ile ve anlaşılır bir şekilde, öğrencinin duyu organlarına hitab edecek şekilde, günün ihtiyaçlarına uygun olarak yazılmalı ve basılmalıdır. Bu sorunun giderilmesi ancak serbest bir rekabet ortamı ile mümkün olabilecektir (Güngördü 2002:144). Eksikli, yanlış, derleme-toplama bilgilerle dolmuş kitaplar, öğrencilerimiz için pek yarar sağlamamaktadır. Bizde ilk ve orta öğretime ders kitabı yazmanın belli kriterleri vardır ama, dost ve tanıdık çevreler ve de ücret konusu ihmal edilmez. Sonuçta para için yazılmış baştan savma kitaplar ortadadır. Pratik bir çözüm yolu olarak, taslak programın her ünitesi, yaklaşık sayfa adedi ve şekilleri ile diğer özellikleri de önceden belirlenerek, üniversitelerimizdeki öğretmen kökenli öğretim üyelerine dağıtılmalıdır. Ayrı makaleler şeklinde hazırlanan her ünite, ders kitabı taslağı oluşturmalıdır.

Tek isimli bir ders kitabı yazılması da oldukça büyük bir eksikliktir. Hazırlanacak kitabın bölümleri farklı öğretim uzmanına yazdırılabilir (Şahin 2001: 157-161). Bir komisyon ile hazırlanması ve komisyon üyelerinin bir editör ve alanında uzman araştırmacılar oluşması verimliliği arttırır. Oluşan kitaplar belili pilot okullarda test edilmeli daha sonra ilgili kurullara sunulmalıdır.

Materyal ve Metod Sorunu:

Sosyal bilimler alanında yapılan alan araştırmalarında, araştırılan problem hakkında derinlemesine bilgi elde edebilmek için, nitel bir yaklaşımın kullanılması önerilmektedir (Sproull 1988; Drever 1997). Öğrencilerde istenilen davranış değişikliğinin meydana getirilebilmesi için, belirlenen amaç ve hedeflere uygun strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması da bir diğer gerekliliktir (Demircioğlu 2002). Temel ilke, kavram ve genellemelerin öğrenciye öğretilmesi aşamasında, alt düzey düşünme becerileri gerektiren ve daha ziyade sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun, yöntem ve tekniklerin sınıf içi etkinliklerde kullanılması önerilmektedir (Sönmez 2001). Coğrafya konuları itibariyle buluş yoluyla öğretime oldukça uygundur. Buluş yoluyla öğretimde oldukça geniş bir zaman dilimine ve çok sayıda araç gerece gereksinim duyulması da, bu yöntemin uygulanmasını güçleştirmektedir (Aydın, 2001 s. 286) .

Bunun içindir ki yukarıda değinilen donatı eksikliğin giderilmesi kaçınılmazdır. Böylece öğrenci tüm öğrenme sürecine (algılama, kavrama, öteleme, transfer, analiz, sentez, uygulama vb.) bağımsız, etkin ve üretken biçimde katılır (Aydın, 2001, s.285). Yapılması gereken ilk iş, öğrencide merak güdüsünün uyandırılması ve bu güdünün öğrenme yaşantıları boyunca sürdürülmesidir. Coğrafya öğretimi de bu alana oldukça elverişlidir. Öğrenme sürecinde öğrencinin bilgiyi algılaması, ön bilgileriyle ilişkilendirerek özümsemesi ve bütünleştirmesi, ancak öğrenci merkezli bir yaklaşım la sağlanabilir. Buna bağlı olarak analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerisi gerektiren niteliklerin öğrencilere kazandırılabilmesi için de, öğrencilerin aktif olduğu araştırma ve keşfetmeye dayalı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Hydan 1993; Watts vd. 1995).

Ölçme Değerlendirme Sorunu:

Ölçme; öğretiminin amacına ulaşma derecesini gösteren bir faaliyettir. Bu faaliyet sınavlarla gerçekleşir. Değerlendirme; öğretim faaliyetinde, başarıya ulaşma durumunun ölçüsüdür. Öğrencinin başarısının ölçüsü olan değerlendirme işlemi sonucunda öğrenci başarısının tespiti not veya puan ile anlaşılır. Bunun sonucu olarak başarıya ulaşmada gerekli tedbirler, aile, okul ve öğretmen tarafından alınır. Çünkü öğretimde esas olan başarıya ulaşabilme yolunda gereken adımları atabilmektir. Değerlendirme sonucu ortaya çıkan ölçü; öğrenci, öğretmen, idareci ve velileri bir takım tedbirler almaya zorlar. Bu süreçte öğretmen de kendi başarısını da değerlendirmiş olmaktadır.

Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinden sonra, uzun dönemli amaçlara karar verilir. Uzun dönemli amaç, öğrencinin bir dönemde, bir ünite sonunda veya yıl sonunda gerçekleştirebileceği kapsamdaki amaçlardır.Uzun dönemli amaçlar belirlendikten sonra, kavram analizi yapılarak, öğrencinin daha kısa sürede gerçekleştirebileceği alt amaçlar yani kısa dönemli amaçlar oluşturulur. Öğrencinin performans düzeyinden bir sonraki amaçla öğretime başlanır. Zihinsel beceriler ayırdetme, somut kavram, soyut kavram (kurallar) ve problem çözme olarak basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadırlar. Ayırdetme somut kavramlar için, somut kavramlar soyut kavramların kazanılması için ve soyut kavramlar (kurallar) problem çözmenin gerçekleşmesi için ön koşul olarak kabul edilmektedir. Amaçlar, davranışsal amaç niteliğinde, öğrencinin hangi davranışı, hangi durum ve şartlarda ve hangi düzeyde yapacağını ifade etmelidir. Yani amaçlar gözlenebilir ve ölçülebilir terimlerle yazılmalıdır (Varol,1992:16).

Çünkü öğrenciler bir noktaya kadar öğretmenin ürünü olma özelliği gösterir, bunun için değerlendirme sonucu ortaya koyacak soru tiplerini hazırlarken bazı hususlara dikkat etmek zorunludur. Aksi takdirde öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılmasını, bireysel öğrenme hızına göre ilerleme kaydetmesini ve öğrenme sonucunun anında kontrol edilmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir (Demirel, 2004:114). Öğrencinin bilgisini yeteri derecede ölçebilmek için Güngördü (2002: 145)'e göre sorular; istenen amaca uygun, kısa, birden fazla ve tüm konuları kapsayacak şekilde, objektif ve kısa, net olmalıdır. Çünkü Coğrafya diğer sözel dersler gibi yoruma uzaktır.

Üniversite Giriş Sınavları ve Dershane Kaynaklı Sorunlar:

Üniversiteye giriş sınavına giren her yıl ortalama 1.451.811 öğrenciden 1.171.719 öğrenci bir yüksek öğretim programına başvurmak için gerekli barajı aşabilmektedir. Ülkemizde lise mezunlarının yılda sadece 430 bin kadarının bir yüksek öğretim programına kayıt yaptırabilmekte, geriye kalan 700 binden fazla öğrenci tekrar herhangi bir yüksek öğretim programına alınamamaktadır. Yüksek öğrenime ka-

bul edilen öğrencilerden 240 bin aday 4 yıllık fakültelere (Anadolu Üniversitesinin aldığı 90 bin kadar öğrenci de dahildir), 13 bin aday 4 yıllık meslek yüksek okullarına, 110 bin aday 2 yıllık meslek yüksek okullarına, 60 bin aday da açık öğretime alınmaktadır. Kalan 1 milyon aday da imtihanda başarısız olduğu veya herhangi bir programa giremediği için dışarıda kalarak, yeniden dershanelere kaydolmakta yada OSS hazırlık eğitimiyle kendini sınava hazırlamaktadır. Ülkemizde dershane eğitimi ise yaklaşık 40 yıldan beri çalışmaktadır. Amaçları, üniversite adaylarını üniversite giriş sınavlarına hazırlamak olan dershaneler, aslında eğitim sisteminde mevcut olan bir boşluğu doldurmaktadırlar. Coğrafyanın önemi ÖSS de çıkan soru sayısıyla orantılıdır.Bu yüzdendir ki pek bir önemi yoktur. Fen bilimlerine özgü bir yüksek öğrenim görmek isteyen bir aday için Coğrafya hiçte gerekli bir alan değildir. Bazı dershanelerde sorulan sorulardaki hatalar ve eksiklikler ise coğrafya açısından coğrafyayı nefret edilir bir hale getirmekte ve Coğrafya dersleri, öğrenciler tarafından sınav kazanmak amacıyla istenmeyerek takip edilir bir durum almaktadır.

Hatta daha ilginç olan bir gerçek ise Coğrafyanın Sosyal puan grubuna bağlı öğrenci alıyor olmasıdır. Bir an önce eşit ağırlıklı alınması için YÖK tarafından düzenlemeye gidilmelidir.

İş ve İstihdam Sorunu:

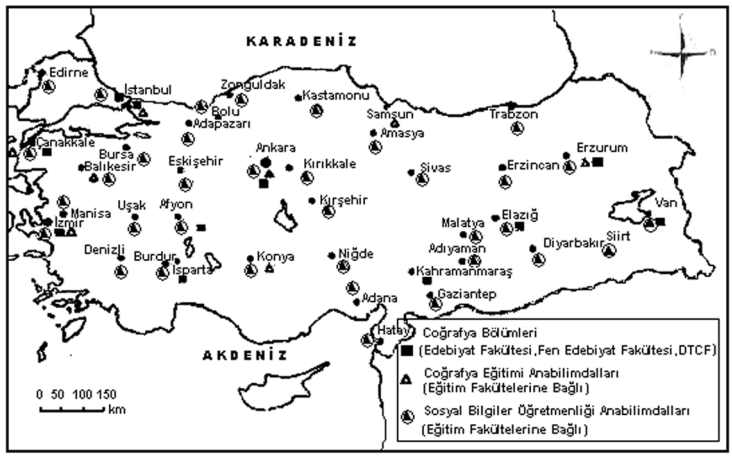
Bu sorun sadece Coğrafya eğitimi alan bireylere özgü bir sorun değildir. Bilindiği gibi ülkemizin en büyük sorunlarından biri işsizliktir. İşsizlik oranı 2000 yılında yüzde 6.5 iken 2003'te yüzde 10'a çıkmış. İşsiz sayısı da bir milyon 497 binden, 2 milyon 293 bine yükselmiş. Yani üç yılda işsiz sayımız tam bir milyon artmış. Maalesef bunların çok önemli bir bölümü de üniversiteden yeni mezun olan bireylerdir. Ayrıca şuda bir gerçektir ki üniversiteler iş ve işçi bulma kurumuna eleman hazırlayan kurumlar değildirler. Üniversiteler sadece topluma eğitimli bireyler sunar. Ülkemizin durumunu 3.dünya ülkesi olan Küba ile kıyaslayacak olursak Küba'da okur yazarlık oranı yüzde 96 düzeyinde. Eğitimdeki bu başarı günlük gazete tüketimine de yansımış. Türkiye'de her bin kişiden 44'ü bir günlük gazete okurken bu sayı Küba'da ise binde 122'ye çıkıyor. (5. 1. 1999 Cumhuriyet). Kısacası eğitim eksikliği beraberinde bilgisizliği, işsizliği de getirmekte. Ancak üniversitelerde Coğrafya öğrenimini bitirenlerin istihdamı da diğer mezunlarda olduğu gibi önemli bir sorundur. Toplumun bakış açısı üniversite bitirip "iş-güç sahibi olma" eksenli olduğu için coğrafyaya olan ilgiyi azaltırken düş hekimliği, tıp, İngilizce öğretmenliği gibi alanlara da ilgiyi arttırmaktadır. Ülkenin ihtiyaçları göz önüne alındığında coğrafya öğretim programlarının yenilenmesi zorunluluk arz etmektedir. Öğrencileri görev alabilecekleri işlere uygun programlarla yetiştirmek oldukça önemlidir. Örneğin; jeomorfolog, klimatolog veya coğrafi istatistik ve coğrafi çevre analizleri yapabilecek nitelikte elemanların yetiştirilmesi gibi. Bu amaçla, coğrafya bölümleri arasında öğretime yeni bir boyut kazandırmak, yeni bir yön vermek için koordinasyon şarttır. Programlarda yapılacak bir reformla çağdaş coğrafyayı bilen araştırmacı coğrafyacılar yetiştirilebilir ve bunlar planlama, tarım, orman, çevre, turizm ve meteoroloji gibi kurumlarda istihdam edilebilir (Koçman 1999: 1-14).

Coğrafya eğitimi alan bireylerin istihdam sorununa sadece öğretmenlik eksenli çözüm arayışına gidilirse sorun çözülemez bir karmaşa olmaktan öteye gidememektedir. Kontenjan fazlası Coğrafya öğretmeni sorunu için değişik çözüm yolları olduğu düşünüldüğünde bir fikir olarak mevcut bölüm ve anabilim dallarının öğrenci kontenjanlarının azaltmak, bir diğeri ise bazı bölüm ve anabilim dallarını kapatmayı işaret ederken (Doğanay 2002: 338-339); bu konuya farklı bir yaklaşım olarak (Güngördü 2002: 143), öğretmen sorununu sayı bakımından değil kalite bakımından düşünmek gerektiğini, 1964'lü yıllardan evvel Coğrafyacıların çalışabileceği kurum ve

kuruluşların, artık bu kapıları Coğrafyacılara kapatmış durumda olduğunu, Coğrafya öğretmeni yetiştirme programlarında birliğe gidilmesi yolunda bir çalışma yapılmasını belirtmiştir. Kısacası üniversitelerdeki Coğrafya eğitimi veren bölümlere sadece eğitimli birey değil de, öğretmen olarak iş bulmak için piyasaya arz edilmiş kalifiye eleman gözüyle bakılırsa sorun hiçbir zaman için çözülemez. Ayrıca bir insanın nasıl kalp rahatsızlığında kalp uzmanından muayene ve tedavi ediliyorsa; kalp doktorumuz yok ama aynı eğitimi almış cildiye doktorumuz sizi tedavi etsin; anlayışı ne kadar eksikse, bir ülkenin sağlıklı geleceği olan nesilleri yetiştirecek olan Coğrafya öğretmenlerini de, sadece 4 yıl boyunca psikolojik olarak kendini buna vermiş Eğitim fakültesi mezunlarında seçmek daha akılcı olacaktır. Hidrojeoloji, jeodezi, jeofizik, jeoloji ve maden mühendisleri, su ürünleri, Fen-Edebiyat Coğrafya mezunlarına tezsiz yüksek lisans eğitimi (4+1,5) verilmeli ama öğretmenlik şansı açık kalması durumunda verilmelidir. Böyle bir durumda Coğrafya bölümleri günün koşullarına göre GIS eğitimi, yabancı dilde bazı derslerin eğitimi vb..gibi alanlarda kendini yenileme ihtiyacı hissedeceklerdir.

Üniversite Kaynaklı Sorunlar:

Sosyal bilimler farklı disiplinlerinde görev yapan bireylerin, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik mesleki beceri ve niteliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Erden 1998). Bunun için Coğrafya öğretimi alanı Coğrafya olmayanlar içinde gereklidir. Ülkemizde Coğrafya öğretimi; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında verilmektedir. Özel üniversitelerdeki öğrenci sayısı, 20.176 olup, genel nüfusa oranı %03'tür. Devlet üniversitelerindeki öğrenci sayısı, 1.295.639 olup, genel nüfusa oranı % 2'dir. Hatta üniversitelerde Coğrafya ile bağlantısı olmayan birçok alanda Coğrafya içerikli dersler verilmektedir. Üniversitelerin İktisat Fakültelerinde Doğal Kaynaklar ve Çevre Ekonomisi, Uluslar Arası İlişkilerde Çevre Dersi, İlahiyat Fakültelerinde, Çevre ve Din gibi öznel derslerin içeriği tamamen coğrafya olmakta; bunun yanında Hukuk Fakültelerinde Eski Eserler Hukuku Eczacılık Fakültelerinde Klinik Toksikoloji gibi derslerin içeriğinin ise büyük çoğunluğu Coğrafyadır. Bunun yanında Orman Fakültelerinde, Su Ürünleri Fakültelerinde, Peyzaj, Hidroloji, Jeoloji Mühendislik ve Mimarlık Fakültelerinde de müstakil Coğrafya konularını bulunduran derslerde Coğrafya öğretimi gerçekleşmektedir. Ülkemiz 17 üniversitenin bünyesinde, 19 farklı Coğrafya Bölümü vardır. Buralarda Coğrafya eğitimi verilmektedir.



Şekil 1 . Ülkemiz Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi Verilen Şehirler

Coğrafya bölümlerinin artık yıl ve nakil gelenler toplamı ile yaklaşık 950 kişilik öğrenci kontenjanı bulunmaktadır. Ancak Şahin'e göre (2001: 10) Coğrafya öğretiminin sorunlarının asıl kaynağı yükseköğretimdir. Çünkü ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki Coğrafya öğretmenleri, yükseköğretim kurumlarında yetişmektedir. Eğitim fakültelerindeki birimlerin, müfredat programı tek ve sadece Coğrafya Öğretmeni yetiştirmeye yöneliktir. Fen-Edebiyat ve benzeri fakültelerde ise durum benzer tarzdadır. Bu fakültelerde fiziki coğrafya, beşeri ve ekonomik coğrafya, bölgesel coğrafya, Türkiye coğrafyası bilim dallarının yerine Coğrafya'nın iki temel konusuna göre "Fiziki Coğrafya" ve "Beşeri ve Ekonomik Coğrafya" olmak üzere iki anabilim dalı olmalıdır.

Sonuç

Coğrafya öğretiminin önemi ülkemizdeki yeterince anlaşılamamıştır. Coğrafya ülkemizde belirli dönemlerde ilgi görmüş olmasına rağmen ne yazık ki şu an bir çok alanda Coğrafya dersi ve içeriğindeki unsurlar tam anlamıyla gelişme sağlayamamaktadır. Coğrafya öğretimi geçmiş yıllara nazaran çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Geniş yapı içerisinde yapılan hatalı düzenlemeler, yanlışlıklar Coğrafya öğretimini de olumsuz etkilemektedir. Coğrafya öğretiminde temel sorunlardan birini de okullarımızda okutulan müfredat programları oluşturmaktadır. Bu müfredat programlarımız yakın geçmiş itibariyle gelişmeler doğrultusunda devamlı değişme altındadırlar. Dünya Coğrafyacıları yaşamları boyunca sadece bir kitap yayınlayabilmekte ve uzun yıllar boyunca bir kaynak yada ders kitabı olmakta torunlarına miras bırakabilmektedirler. Oysa ülkemizde Coğrafyacıları çok kısa sürede, çok fazla ders kitabı yayınlayabilmektedirler. Çıkartılan hakemli dergilerin hiç birisi uluslar arası saygın endekse girememektedir. Çünkü hakemli dergi olmaktan ziyade adeta aylık magazin dergisini andırmaktadır. Belli yazarlara ayrılan köşe yazısı gibi yazı ağırlıklı dergi olmaktan öteye gidememektedir. Yayınlanan eserlerde hatır gönül ilişkisi hakimdir. Yazılar uygun olmadığı halde komisyonlardan ve hakemlerden geçerek ders kitabı yada makale olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kitapların içeriğindeki bilgiler eksik, yanlış ve öğrenci seviyesine uygun olamamaktadır. Bu tür olumsuzlukların önüne geçilmesinde yarar vardır. Ayrıca Coğrafya dersinde kullanılan araç-gereçlerin yetersizliğinin bir an önce giderilmesi gerekmektedir. Örnekleri verilen ve acil çözüm bekleyen sorunlar dışında Coğrafya öğretiminde yaşanan diğer sorunlara da çözümler üretmek ve bunları sonuçlandırmak gerekmektedir. Sayın Özey'in 2.Türk Coğrafya Kongresi toplanması önerisine herkes destek vermelidir. 1941 yılının zor koşullarında toplanmış olan 1. Coğrafya Kongresi sonrasından günümüze 60 yıl geçmiş olmasına rağmen henüz ikincisi gerçekleştirilememiş olması büyük bir eksikliktir. 2. Coğrafya Kongresinde bu konuların masaya yatırılması ve alınan kararların ilgili kurumlara bildirilmesi ülkemiz çağdaş, gerçekçi ve geçerli bir Coğrafya öğretimine yardımcı olacaktır.

Kaynakça

Aklan, C. Ve Kurt, M. (1998). Özel Öğretim Yöntemleri; Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara

Akpınar, Y. (1997). Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar, Anı Yay., Ankara

Aydın, A. (2001). Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi, Alfa Yay. Bursa.

Cumhuriyet Gazetesi (5. 1. 1999)

Demircioğlu, İ. H. (2002). 'Öğretim Stratejileri', Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Editör: C. Öztürk ve D. Dilek), Pegem A. , Ankara

Demirel, Ö. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme-Öğretme Sanatı. Pegem A Yayınları, Ankara

Doğanay, H. (1992). Coğrafya'da Metodoloji. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, No.28, Erzurum

_____(2002). Coğrafya Öğretim Yöntemleri:Orta Öğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları. Aktif Yayınevi, Erzurum

Drever, E. (1997). Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research, Edinburgh, The Scottish Council for Research in Education.,Edinburgh

Engin, İ.Y. Akbaş Ve E. Gençtürk (2003). "I. Coğrafya Kongresinden Günümüze Liselerimizde Müfredat Programlarındaki Değişimler", Milli Eğitim Dergisi. Sayı 157, Ankara

Erden, M. Aktan, Y. (2000). Gelişim Öğrenme Öğretme Eğitim Sosyolojisi, Arkadaş Yay. Ankara

Erinç, S. (1973). Cumhuriyet'in 50. Yılında Türkiye'de Coğrafya, Başbakanlık Basımevi Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Cumhuriyet'in 50. Yıl Dönümü Yayınları, Sayı 11, Ankara

Hydan, T. (1993). 'The Chemistry of History Lessons. Teacher Authonomy and The

Reform of National Curriculum History' Welsh Historian, s. 7-10.

Güngördü, E. (2002). Coğrafyada Öğretim Yöntemleri İlkeler Ve Uygulamalar. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Koçman, A. (1999). "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Öğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretimi Ve Sorunları", Ege Coğrafya Dergisi. Sayı 10, İzmir

Leıf L., Rustın G. (1980). Pedagoji doktrinleri Açısından Genel Pedagoji, Öğretmen Kitapları: 139 M.E. Basımevi, İstanbul

M.E.B. (1992). 27.03.1992 Tarih ve 2357 Sayılı Tebliğler Dergisi

Nişancı, A. (1980). "Okullarda Coğrafya Öğretimi Hakkında Bazı Düşünceler", Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Araştırma Dergisi. Sayı 12, Fasikül:2., Erzurum

Özey, R. (1998). Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi Ve Öğretimi. Özeğitim Yayınları , İstanbul

Özgüç, N. ve Tümertekin E. (2000). Coğrafya-Geçmiş Kavramlar,Coğrafyacılar. Çantay Kitabevi, İstanbul

Sönmez, V. (2001). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara

Sproull, N. L. (1988). Handbook Of Research Methods: A Guide For Practioners And Students İn The Social Sciences, The Scarecrow Press. London

Şahin, C. (2001). Türkiye'de Coğrafya Öğretimi. Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık, Ankara

Tanoğlu, A. (1964). "Coğrafya Nedir?", İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitü Dergisi, Sayı 14, İstanbul

Varış, F. (1978). Eğitim Bilimine Giriş, A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:78, Ankara

Varol, N. (1992). Zihinsel Engelli Çocuklara Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği. A.Ü.Yay. 637/26, Eskişehir

Watts, R. Ve Grosvenor, I. (1995). 'Progression in Children's Learning Of History' Crossing The Key Stages Of History, (Ed; R. Watts Ve I. Grosvenor), David Fulton, s.24-43, London

Yıldızlar, M. Arsal, (2001). Kiss Eğitim Bilimleri, Eylül Yay. Ankara

THE BASIC PROBLEM UP ON GEOGRAPHY EDUCATION AND TO ANALYSES SUGGESTIONS

Rüştü ILGAR*

Abstract

The base of this research is based on problems which has existing about geography education in our country and solution of these. The research is take shape that in diminution of element's quality which includes Geography lesson's education in our country and effects to that. First of all, geography education has described and later main problems that existing in geography education has stated as bottom tittles. With this line of though curriculum, teacher, and consider-evaluation, lesson device-material, textbook and relevant other problems has examined. At last available position has stated and some solutions have purposed about existing problems in geography education. I have mention about solution proposals at bottom title's subject's insides, too. At the consequence of research, that general analysis has reached.

There upon, determine the problems about geography education should guide us to solution steps and so I have of the opinion that the research will useful for the geography education's future.

Key Words: Education, geography, problem, program, curriculum

* Ass. Prof.; Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education Geography Education

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE TELEVİZYON VE VİDEO KULLANIMI

Hilmi DEMİRKAYA*

Halil TOKCAN**

Özet

Televizyon, çoğunlukla evlerde pasif olarak kullanılan bir araçtır. Sınıflarda ders işlerken televizyonun etkili bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesi için çok dikkatli ve yaratıcı düşünme ve planlama aktivitelerine gereksinim duyulmaktadır. Televizyon, kullanıcıların üzerinde uzun uzun düşünmelerini gerektiren ya da büyük miktarda bilgi içeren bir araç olarak görülmemelidir. Eğitimde amaç sadece bol miktardaki bilgiyi sunmak olsaydı, bu yüksek kalitede bir slayt projeksiyon makinesinden perdeye yansıtılan bilgi, çoğaltılmış fotoğraf ve harita kopyalarıyla daha kolay yapılabilirdi. Bütün televizyon programları, bir mekan ya da durumun genel görünümünü hızlı bir şekilde görmek için iyi bir araçtır. Ayrıca, öğrenmeyi pekiştirmek açısından da mükemmel özelliklere sahiptir. Bir televizyon programı izlerken not almak uygun bir davranıştır. Fakat, öğrencilerin not alabilmelerini sağlamak için program belirli noktalarda durdurularak ara verilmesi gerekmektedir. Coğrafyanın bir bölümü gerçek bilgilerle ilgilenirken, bir bölümü de algılamaları kapsamaktadır. Örneğin, uzaktaki yerleri algılama yolu, büyük ölçüde izlenen görsel imgelere dayanmaktadır. Bu çalışmada coğrafya öğretiminde etkili bir Televizyon ve video kullanımının nasıl olacağına ilişkin örnekler verilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya öğretimi, televizyonla ilgili materyaller, eğitsel coğrafya programları, aktif izleme stratejileri, kopmuş menderes gölü

Giriş

Eğitim alanında günümüze kadar geliştirilmiş etkili kitle iletişim araçlarından birisi de televizyondur. Eğitim açısından televizyon çok boyutlu ve genel bir iletişim aracı olarak görülmektedir. Televizyon, kodlanmış anlamlı bilgi örüntülerini değiştirme, iletme, yansıtma ve sunma yeteneğine sahiptir (Alkan, 1998, 176). Televizyon, eşya, olgu ve olayların küçük bir ekranda iki boyutlu, sesli, siyah-beyaz ya da renkli görüntüler halinde izlenmesini sağlar. Televizyonun en güçlü yanı, olgu ve olayların olduğu anda olduğu gibi verilmesidir (Ergin, 1998, 128).

Önceleri derslerde öğretmenin anlatımı ile karatahta ve tebeşir kullanımı hakim durumdayken, günümüzde çok çeşitli multi-medya kaynakları kullanılabilmektedir. Coğrafya öğretimi ve öğrenimi için bu araçların her birisinin ayrı ayrı güçlü ve zayıf yönlerinin araştırılması çok önemli değildir. Bu çalışmada, televizyon ile ilgili kaynakların nasıl kullanılacağı, onların nasıl değerlendirileceği ve sınıfta nasıl kullanılabileceği konuları üzerinde durulacaktır.

* Dr.; Süleyman Demirel Üniv., Burdur Eğitim Fak., Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

** Arş. Gör. Gazi Üniv., Gazi Eğitim Fak., Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgular, coğrafya öğretmenlerinin televizyon ve video kullanmayı sevdiklerini ortaya çıkarmıştır. Çünkü televizyon ve video;

- Uzak mekanları sınıfa getirir.

- Yeryüzünün farklı bölümlerinde yaşayan insanların görüşlerini dinleme fırsatı verir.

- Anlaşılması zor bir kavram ya da süreci açıklarken görüntü, grafik ve yorumları bir arada verebilir.

- Bir dizi harita kullanarak, Dünya üzerindeki büyük bir bölge ya da noktanın lokasyonunu gösterir ve izah eder.

- Çeşitli coğrafi fenomenlerle ilişkili olarak, belirli bir zaman sürecinde meydana gelen değişiklikleri görsel olarak sunabilir (Durbin, 1996, 261).

- Video ve film kayıtları, öğrencilere güneş tutulması, yanardağ ya da savaş gibi doğrudan gözlenmesi tehlikeli ya da imkansız olayları gözleme olanağı sunar (Yalın, 2003, 140).

Okullarımızda televizyon ile beraber video bulmak mümkündür. Ancak bu araçları derslerde kullanan öğretmen yok gibidir. Taşınması ve kullanılması kolay olan video derslerde bize oldukça yardımcı olur. Öğrencinin hem görsel hem de işitsel duyularına hitap etmesi öğretimde verimliliği arttırır. Örneğin; ülkemizdeki volkan faaliyetlerinin ne zaman ve nasıl başladığını anlatan öğrencinin, konuya giriş yaptıktan sonra volkanizmanın yeryüzünü nasıl şekillendirdiğini ve nasıl soğuduğunu gösteren bir belgeseli videoya koyarak sınıfta izletse ve yeri geldikçe görüntüyü durdurup konuları anlatırsa öğrencinin kafasında bu konu daha iyi yer edecektir (Güngördü, 2002, 120).

Televizyon ve video kullanımında bir takım sınırlılıklar ve kısıtlamalar olduğu göz ardı edilemez. Televizyon ve video yoluyla coğrafya dersi işlenirken bazı destekleyici materyallere gereksinim vardır. Coğrafya öğretiminde televizyon ve video kullanımının sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür

- Harita üzerinde detayları ve özel yerel bilgileri açıklamak zordur.

- Karmaşık coğrafi verileri açıklamak zordur.

- Bir konuyla ilgili ayrıntılı ve karmaşık bakış açılarını vermek zordur.

-İzleyicilere karmaşık bilgileri özümseyebilmeleri için yeterli zaman ayırmak zordur (Durbin, 1996, 261).

Kısacası, televizyon büyük miktarlarda bilgiyi kapsayan ya da izleyicilerin konular üzerinde uzun uzun durmalarını konuşmalarını sağlayan bir araç olarak görülmemelidir. Eğer, amaç büyük miktarlarda bilgiyi öğrencilere aktarmak olsaydı, bir ekran üzerine yansıtılan yüksek kaliteli bir slayt projeksiyonu ya da çoğaltılmış fotoğraf ve harita örnekleri genellikle coğrafya dersi için daha kullanışlı olurdu. Televizyon hiçbir zaman öğretmenin yerini alan bir araç olarak kullanılmamalıdır. Televizyon öğretmenin öğretme ve öğrenme sırasında kullanmış olduğu çeşitli araç gereçlerden sadece bir tanesidir. Öğretmenlerin araçlar konusunda bilmesi gereken temel ilke, ne kadar modern olursa olsun herhangi bir aracın öğretmenin yerinde değil, yalnızca yanında kullanılabileceğidir (Küçükahmet, 2003, 109).

Coğrafya Öğretiminde Televizyonla İlgili Kaynakların En İyi Şekilde Kullanımı

Okullardaki popülaritesine rağmen çocukların televizyon yoluyla öğrenme durumlarına ilişkin araştırma sayısının bu kadar az olması düşündürücüdür. Aşağıda Roberts (1987) tarafından yapılan bir araştırmadan elde edilen bazı bulgular şunlardır;

"Bir grup stajyer öğretmene bir televizyon programı izlettirildikten sonra, programdan öğrendiklerini not almaları istenmiştir. Program 5 dakika sonra durdurularak deneklerden aldıkları notları yüksek sesle okumaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden izledikleri program esnasında almış oldukları notları silmeleri istenmiştir. Bütün öğrenciler az önce izledikleri programla ilgili notları hatırlayamamışlardır. Bu göstermektedir ki, öğrenciler gördükleri resimleri zihinlerinde değerlendiremişlerdir. Öğrenciler izledikleri programı, basit bir anlatma-not alma alıştırması gibi görmüşlerdir. Bu yüzden gördüklerini zihinlerinde değerlendirme fırsatı bulamışlardır. Böylece görsel bilgi belleğe kaydedilememiştir"

Resimleri yorumlama ve tanımlama sanatı, zihinsel beceri gerektiren ve çok dikkat isteyen bir iştir. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerini bu konuda cesaretlendirmek için çeşitli stratejiler geliştirmelidirler. Çocukların ekranda işittikleri ya da okuduklarının yanında gördükleri kelimeleri de geliştirmeyi öğrenmeleri önemlidir. Coğrafya öğretmenleri için program seçiminde televizyon yapımcılarının harcadıkları zaman ve para miktarı, bütün avantajlarına rağmen boşa harcanmış para ve zaman olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler, geçmiş yıllarda televizyonla ilgili kaynakları nasıl kullandıklarını göz önünde bulundurarak bir ünite çalışmasında televizyonun kullanışlı olup olmadığına karar verebilirler:

1- Bir ünite çalışması için teşvik edici oldu mu?

2- Bir süreci açıkladı mı?

3- Önemli bir problemi ortaya çıkardı mı?

4- Bir örnek olay ya da anahtar bir düşünceyi açıkladı mı?

5- İncelenen bir lokasyon ile diğer bir lokasyonu karşılaştırdı mı?

6- Ünite çalışmasının sonunda özet verildi mi?

Her bir bölümün amacına uygunluğuna göre yukarıdaki bütün soruların kullanılması önerilmektedir. Ayrıca televizyon kullanılarak işlenen bir coğrafya dersinde aşağıdaki kurallara dikkat edildi mi?

1. Ara verilmeksizin bütün program izlettirildi mi?

2. İzolasyon için bir klip kullanıldı mı?

3. Serpiştirilmiş etkinliklerle bir dizi klip kullanıldı mı?

Bir durum ya da yerin genel görünümünü hızlı bir şekilde vermek ve öğrenmeyi pekiştirmek için bütün televizyon programları etkili bir güce sahiptir. Klipler, çok özel öğrenme ürünleri için kullanışlıdır. Programın özel kliplerden daha fazla kullanımı, öğrencilerin belli bir kanala birkaç dakika geçmelerine imkan verir.

Genellikle televizyon yoluyla gösterilen bir coğrafya programı, bir inceleme sürecini izler ve öğrencilerin konuyu özümsemelerinden önce izlettirilir. Öğrenciler, örnek olay çalışması ile baş başa bırakılır ve konusu televizyondaki program başlıklarında sık sık gösterilen en hassas noktayı tanımlar. Bu hassas nokta, her zaman açıkça verilmez. Hassas noktalar, cevabı beklenmeyen sorular şeklinde olabilir, müziksel sözler, bir hava fotoğrafı, grafik ya da metin görüntüsü olabilir.

Bunlar, bir programın basit bir şekilde anlatılması amacıyla verilirler. Bir öğretmen ara sıra programı durdurarak öğrencilerine açıklama yapar ya da öğrencilerden çeşitli etkinlikler yapmalarını ister.

Program izlettirildikten sonra, öğretmen aşağıdaki sorulara cevap aramalıdır.

1. Öğrenciler not aldılar mı?
2. Öğrenciler programı sıkılmadan izlediler mi?
3. Öğrenciler bir bölümü izledikten sonra tüm sınıf tartışması yaptılar mı?
4. Bir bölümü izledikten sonra, ilişkili bir etkinlik yaptılar mı?
5. Farklı öğrenci grupları için çeşitli görevler (ödev) belirlendi mi?

Bir program üzerine not almak, geçerli bir aktivite olabilir. Fakat görüntüye ara verilmesi, öğrenciye hatırlaması için belli bir süre tanıması açısından önemlidir. Öğrenciye izlediği programla ilgili yazılı bir ödev vermeksizin izlettirilmesi genellikle tavsiye edilmektedir. Fakat, her zaman öğrencilerden programı izledikten sonra programın ana hatları ve düşünceleri alınmalıdır. Bir programda gösterilen belli konularla ilgili tartışma için zaman ayırmak ve görüntülere uygun olarak tartışmaları değiştirmek önemlidir.

Öğretmenler, genellikle öğrencilere bir coğrafya programını izlettirdikten sonra aynı anda birçok şeyi yapmaya kalkışmaktadırlar. Böyle durumlarda. öğretim hedefi ile öğretmenin beklentileri arasında bir uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır. Bu tip öğretmenler, öğrencilerden görüntüsünü izledikleri ülkenin ana yer yüzü şekillerini tam olarak öğrenmelerini beklemektedirler. Öğretmenler, yine öğrencilerinden izledikleri ülkenin ekonomik ve sosyal gelişimini, ülkenin temel sorun ve süreçlerinin ve orada yaşayan insanların duygu ve düşünce yapısını kavramalarını beklemektedirler. Öğrencilerin bir bölümü bütün bunları rahatlıkla kavrayabilirler. Fakat öğrencilerin büyük kısmının bu özellikleri tamamen kavrayamayacakları bir gerçektir. Böyle durumlarda dersler, her bir öğrenciye özel bir ödev ya da projenin verildiği işbirlikçi sınıf ortamlarında işlenirse, öğrenme ürünlerinin daha verimli olması beklenir.

Butt (1991) yaptığı araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin televizyon ve video destekli eğitim yaklaşımları üzerine daha fazla çalışma yapmalarını istemekte ve öğretime yönelik film yapımcılarının rollerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Film yapımcılarının hazırlamış oldukları bazı belgesellerin, coğrafya öğretmenlerinin kullanmaları için çok uygun olduğunu belirtmektedir.

Aşağıda farklı yaklaşımlara uygun olarak bazı düşüncelere yer verilmiştir. İncelemelerde kullanılabilecek mekan ve coğrafi temalarla ilişkili bazı etkinlikler verilmiştir. Bu etkinlikleri incelerken, öğretmenlerin yararlı olduğuna inandıkları etkili eğitsel kaynaklardan zevk alabilecekleri bir ortamın oluşturulduğu aktif izleme stratejileri konusunda düşünmeleri önerilmektedir.

Algıları Araştırma

Coğrafyanın büyük bir bölümü gerçeklerle ilgili iken, bir bölümü de algılara dayanır. Uzak yerleri algılama biçimimiz, büyük ölçüde bize gösterilen görsel şekillere bağlı olacaktır. Öğrenciler, kendilerine öğretilen yerlerle ilgili bilgilere önceden sahip olabilirler ya da çeşitli yaşantılar geçirmiş olabilirler. Bu yüzden coğrafya öğretmenleri ders işlerken bu durumu göz önünde bulundurmalı ve öğrencilerin gösterilen yerlerle ilgili ön-bilgilerini dikkate almalıdırlar.

İncelenecek yer ile ilgili olarak listesi çıkarılan kavramlara yönelik yapılacak bir beyin fırtınası tekniği uygulamak, derse başlamak için en uygun yol olacaktır.

Dersi daha ilginç, eğlenceli ve bilgi verici hale getirmek için farklı mekanlarla ilgili televizyon programları öğrenme-öğretme sürecinin bir öğesi olarak kullanılabilir. Örneğin, derse müzik eşliğinde yorumsuz olarak bir Afrika kıt'asına ait bir klip

gösterilerek başlanabilir. Klibi izleyen öğrenciler, görmüş oldukları şekilleri tanımlayıcı sıfatlar seçebilirler. Belirlenen bu sıfatlar, tahtaya yazıldıktan sonra sınıf ortamında tartışılır. Bu ifadeler kabataslak çizilmiş bir harita üzerine de yerleştirilebilir. Sonuçta, öğrencilerin algılama farklılıkları ortaya çıkarılmış olacaktır. Bazı öğrencilerin olumsuz (yoğun, kuşatılmış ve bunalımlı), bazı öğrencilerin ise olumlu (meraklı, dinamik ve zengin) olduğu görülecektir.

Bu tür alıştırmalar, insanların mekanlarla ilgili algılarını etkileyen unsurları araştırmalarına yardım eder. Alıştırmalar, coğrafi mekanları incelerken öğrencilerin olgularla birlikte tutum ve değerlerle ilgili algılarına da yardımcı olurlar.

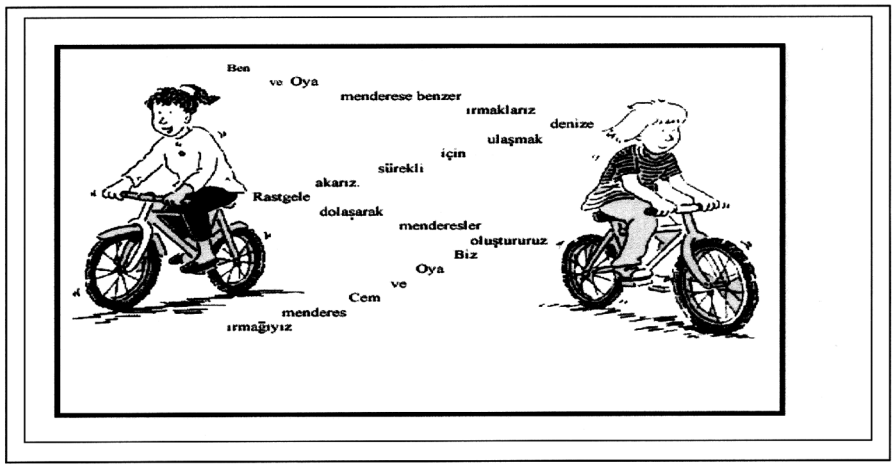
Tanımlamalara Yer Verme

Tüm bireyler, yeni kavramları resimler ve kelime çağrışımları yoluyla öğrenirler. Coğrafya öğretmenleri, küçük yaşlardaki öğrencilerinin söz dağarcıklarını geliştirme görevini meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde gerçekleştirebilirler. A.B.D'de bölgelerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan bir araştırmada, bir öğretmen ve 35 öğrencisine 5 dakikalık bir süre zarfında Colorada Nehrini anlatan bir belgesel izlettirilmiştir. Öğretmen, belgesel filmi canlı ve ayrıntılı bir manzara üzerinde iken görüntüyü dondurdu ve önceden kabataslak bir şekilde hazırlanmış Arizona Çölü haritası üzerine not almalarını istedi. Bir diğer duraksama esnasında, öğretmen içerisinde farklı sıfatların yazılı olduğu bir zarf kullanarak öğrencilerinden Ren nehrinin doğal görünümünü tanımlayan uygun kelimeler seçmelerini istemiştir (Durbin, 1996:265).

AKDENIZ
FAS FAS FAS FAS FAS
TUNUS TUNUS TUNUS
MISIR MISIR MISIR MISIR
BUYUK SAHRA BUYUK SAHRA BUYUK SAHRA
NIL NEHRI NIL NEHRI NIL NEHRI NIL NEHRI
CAD CAD CAD CAD CAD CAD CAD CAD CAD CAD
SUDAN SUDAN SUDAN SUDAN SUDAN SUDAN SUDAN SUDAN
TOGO TOGO TOGO TOGO TOGO TOGO TOGO TOGO TOGO TOGO
UGANDA UGANDA UGANDA UGANDA UGANDA UGANDA UGANDA
MALI MALI MALI MALI MALI MALI MALI MALI MALI MALI
GANA GANA GANA GANA GANA GANA GANA GANA GANA
NIJER NEHRI NIJER NEHRI NIJER NEHRI NIJER NEHRI
SENEGAL SENEGAL SENEGAL SENEGAL SENEGAL SENEGAL SENEGAL
LIBERIA LIBERIA LIBERIA LIBERIA LIBERIA LIBERIA LIBERIA LIBERIA
NIJERYA NIJERYA NIJERYA NIJERYA NIJERYA NIJERYA NIJERYA
ETIYOPYA ETIYOPYA ETIYOPYA ETIYOPYA ETIYOPYA ETIYOPYA ETIYOPYA
BENIN BENIN BENIN BENIN BENIN BENIN BENIN BENIN BENIN BENIN BENIN BE
SIERRA LEONE SIERRA LEONE SIERRA LEONE SIERRA LEONE SIERRA LEONE SIER
EKVADOR EKVADOR EKVADOR EKVADOR EKVADOR EKVADOR EKVADOR
KONGO NEHRI KONGO NEHRI KONGO NEHRI
ZAIRE ZAIRE ZAIRE ZAIRE ZAIRE ZAIRE ZAIRE
KENYA KENYA KENYA KENYA KENYA KENYA
UGANDA UGANDA UGANDA UGANDA UGANDA
VICTORIA GOLU VICTORIA GOLU VICTORIA
TANZANYA TANZANYA TANZANYA TAN
ANGOLA ANGOLA ANGOLA ANGOLA
KAMERUN KAMERUN KAMERUN KA
GABON GABON GABON GABON GA
KALAHARI COLU KALAHARI COLU
NAMIB COLU NAMIB COLU NAMIB C
NAMIBYA NAMIBYA NAMIBYA NAM
BOTSVANA BOTSVANA BOTSVANA
MOZAMBIK MOZAMBIK MOZAMBIK
ORANJ NEHRI ORANJ NEHRI ORANJ
LESOTHO LESOTHO LESOTHO
ELMAS ELMAS ELMAS ELMAS
DRAKENSBERG DAGLARI DRA
JOHANNESBURG JOHANNES
DURBAN DURBAN DURB
KIMBERLEY KIMBERL
GUNEY AFRIKA
CUMHURIYETI
CAPE TOWN

Şekil 1. Kelime-Şekil Yöntemiyle Hazırlanmış Afrika Kıtası Haritası

Daha sonra, öğrencilerden seçtikleri kelimeleri uygun bir şekilde yerleştirerek kelimelerden meydana getirecekleri bir şekil (wordscape) oluşturmalarını istemiştir(Durbin, 1995). Kelime-şekil ve kelime-şiirler, coğrafi söz dağarcığını geliştirmede kullanılabilecek ilginç yöntemler arasında gösterilebilir.



Şekil 2. Şiir – Şekil Yöntemiyle Hazırlanmış Bir Menderes Şekli

Coğrafi Olguları Açıklama

Eğitsel coğrafya programları, genellikle grafikleri de kapsamına almaktadır. Bu tür programlar, mekanların niçin birbirine benzediklerini ya da bazı yer şekillerinin niçin belirli yerlerde bulunduklarını açıklamaya yönelik olarak tasarlanmaktadırlar. Böyle programlar, yer şekilleri ve coğrafî mekanlardaki farklılıkları göstermede son derece başarılı olurlar (Sharp, 1995). Aşağıda televizyon programlarıyla birlikte grafiklerinin kullanımına ilişkin örnekler verilmiştir.

Öğretmen A

11-12 yaşlarındaki çocuklardan oluşan bir sınıfta;

Ödev: Dünyanın farklı bölgelerinde niçin farklı iklim tiplerinin görüldüğünü açıklama.

Yöntem: Yeryüzüne düşen güneş ışınlarının bir küre üzerinde gösterildiği grafikle birlikte Dünyanın hava durumu üzerine hazırlanmış bir televizyon programı kullanılır. Sınıftaki bütün öğrenciler programı baştan sona kadar izlerler. Daha sonra, öğrencilere içerisinde 20 ifadeden oluşan bir liste verilir. Onlardan hangi ifadelerin doğru, hangi ifadelerin yanlış ve hangi ifadelerden emin olmadıklarını belirlemeleri istenir. Bu aşamada, program öğrencilere tekrar izlettirilir. Öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınarak, kendi yaş düzeylerine uygun yorumlar yazmaları istenir.

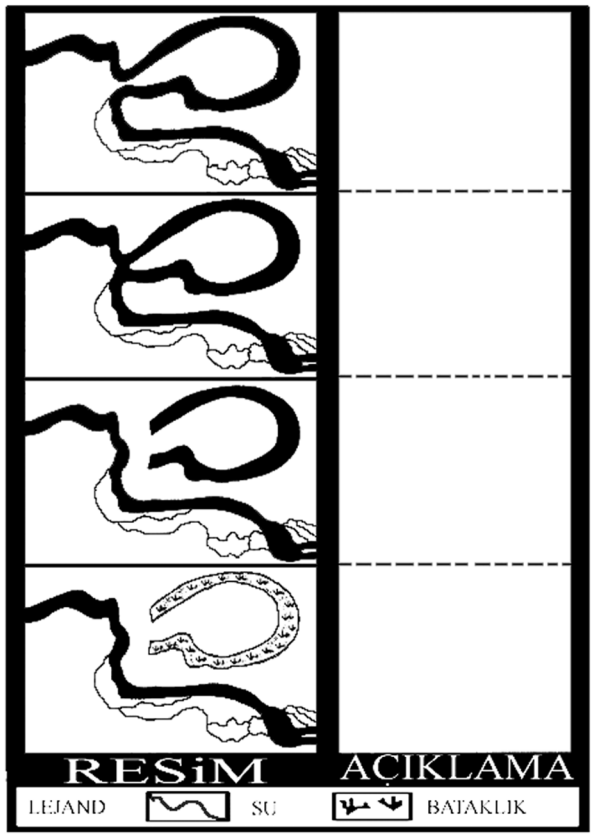
Öğretmen B

11-12 yaşlarındaki çocuklardan oluşan bir sınıfta;

Ödev: Farklı etkinlikleri kullanarak bir kopmuş menderes gölü'nün oluşum basamaklarını öğrenme.

Yöntem: Öğrencilere bir kopmuş menderes gölü oluşumunu gösteren "Le Rhône Savage" adlı BBC TV programından alınan bir video film izlettirilir. Video film gösterildikten sonra, oluşum sürecindeki dört farklı basamak öğrenciler tarafından başlangıç aşamasından olgunluk safhasına doğru düzenli bir şekilde yerleştirilir. Öğrenciler bu işlemi hızlı ve kolay bir şekilde tamamlayabilirler. Bu aşamada öğrencilere, oluşum zincirine yerleştirmeleri için daha karmaşık açıklamalar verilir. Son bir

etkinlik olarak, bülten tahtası kullanılarak bir başka nehir için görsel açıklamalar tasarlanabilir.



Şekil 3. Bir Kopmuş Menderes Gölünün Oluşum Basamakları

Konuları İnceleme

Coğrafya öğretmenleri derslerinde sık sık rol oynama, tartışma, benzetişim gibi yöntem ve teknikleri kullanırlar. Bu tür yöntem ve teknikler öğrencilerin belli bir konu hakkında farklı bakış açılarını ortaya koymalarına ve değerlendirmelerine olanak sağlar. Öğrenciler, sonraki aşamalarda daha ileri kanıtları da değerlendirebilirler. Bunlar, yanlı ve yansız kanıtlar olabilir. Öğrenciler, niçin farklı bakış açılarının ortaya çıktığını değerlendirerek, kendi tutum ve davranışlarının ne olması gerektiğine karar verebilirler.

Televizyon ile ilgili araç-gereçler, bu öğretim alanında özel bir öneme sahiptir. Kitaplardan farklı olarak televizyonla olaylar yerinde gözlemlenebilir ve gerçek insanların bireysel fikirlerine doğrudan ulaşılabilir. Televizyon, aynı zamanda insanları düşünmeye teşvik eden ve çabuk öğrenmeyi sağlayan konuşma baloncukları ile öğretim için de uygun bir araçtır.

Aşağıdaki şekilde gösterilen konuşma baloncukları, "1994 Sel Felaketi" adlı bir programdan alınmıştır. Bu insanların gösterildiği klip, nehirler üzerinde insanların

Yağmurlar sellere neden olur. Aşırı yağışlar BÜYÜK sellere neden olur. Bu kadar basit!
Missisipi Nehrindeki 1993 taşkını, nehir mühendisliğinin ortaya çıkmasına neden oldu; sellerin nedeni insanlardır, bu konuda daha fazla konuşmaya gerek yok!

Şekil 4. İki Konuşma Baloncuğu- Soldaki A.B.D. Mühendisler Odasından Bir Akarsu Mühendisi, Sağdaki Bir Dünya Dostları Üyesinden (Durbin, 1996:268)

etkilerini araştırmaya başlamadan önce öğrencilere izlettirilebilir. Öğrenciler konu üzerine tartışmalar yaparlar ve farklı görüşlerden hangisine katılacaklarına ya da hangi yaklaşımın kendilerine daha uygun olduğuna karar verirler. Daha sonra öğrenciler programı baştan sona kadar izlerler ve kendi düşüncelerini destekleyen kanıtları not alırlar. Öğrenciler, programdan öğrendikleri bilgilerle karşılaştırmalar yapmak amacıyla farklı kaynakları (kitaplar, dergiler, ansiklopediler v.b.) araştırırlar.

İnsanların Görüşlerini Değerlendirme

Sharp (1995, 77)'in yaptığı araştırmaya göre, uzak yerlerdeki insanlara yönelik tepkiler çok karmaşıktır. Bu yüzden öğrenciler, televizyonda gördüklerini ve işittiklerini kendi kültürel bakış açıları ile değerlendirmektedirler. Bu nedenle öğrenciler, uzak yerlerdeki insanları dinlediklerinde ve çeşitli bakış açılarını dikkatli bir şekilde dinlemeleri istendiğinde öğretmenleri tarafından gerekli açıklamalarla desteklenmelidir. Bu aşamada öğrenciler, televizyonda izledikleri insanların söyledikleri sözlerin yazılı bir kopyasına da gereksinim duyabilirler.

İnsan profillerinin değerlendirilmesi, öğrencilerin bireyleri daha iyi anlamalarına ve farklı kültürlerden insanlarla empati kurmalarına ve onların düşüncelerini anlamalarına yardımcı olacaktır. Bu yöntem uygulandığında öğrenciler tarihî değerleri, bazı kültürel geçmişi öğrenmenin ve programda gösterilen insanlarla empati kurarak onların duygularını anlayabilmenin niçin önemli olduğunu anlayabilirler.

Öğrenciler sık sık bir yerin belli bir şekilde niçin değiştiğini anlamalarına yardımcı olması için doğrudan yerel sorunlarla ilgilenen insanların ifadelerine başvurmak isterler. Bunlar, bütün coğrafya televizyon programlarının çok önemli özellikleri olup, bu programları oluşturmak ve düzene koymak için önemli çabalar harcanmaktadır. Bu konuda TRT'nin hazırlamış olduğu programlar oldukça seviyeli ve kaliteli eğitim programlarıdır. Bunlara 1982'de başlayan Açık Öğretim Fakültesi yayımları, uzun yıllardan beri yayımlanan çiftçi programları, Gide Gide GAP, Gezelim Gö-

relim, Yörelerimiz Türkülerimiz, Bir Nefes Anadolu benzeri programlar örnek olarak verilebilir (Doğanay, 2002, 210) .

Aktif İzleme Stratejileri

Televizyon, çoğunlukla evlerde pasif olarak kullanılan bir araçtır. Sınıflara televizyonla ilgili unsurların getirilmesi, çok dikkatli olmayı ve imgesel düşünme planlama etkinliklerini gerektirir. Algıları araştırmak için çaba harcıyor muyum? Bir tartışma ortamı oluşturmaya, bir olaylar zincirini göstermeye, bir örnek olay incelemesi yapmaya çalışıyor muyum? Bunlar aktif izleme stratejileridir. Öğretmenlerin görevi, öğrencilerine farklı öğrenme fırsatları sunmak ve televizyonu bir aktif öğrenme yaşantısı olarak sınıfa getirmektir. Bunun için öğretmenler derslerinde televizyonu kullanırken aşağıdaki özelliklere dikkat etmelidir;

- Öğrencilerin duygularını ortaya çıkarmaya çalışmalıdır,
- İzlenecek programla ilgili kısa ve açık bir özet verilmelidir,
- Kliplerden önce, sonra ve klipler izlenirken yapılması gereken ödevler açık bir şekilde belirlenmelidir,
- Tartışma, yazma ve çizme esnasında öğrencilere düşünmeleri ve cevap vermeleri için yeterli süre tanınmalıdır (Durbin, 1996, 269).

Televizyon ve Video ile İlgili Kaynaklar Nasıl Değerlendirilmelidir?

Televizyon ve video ile ilgili her kaynak farklıdır ve bu kaynaklar belli bir düzen içerisinde değerlendirilmelidir.

Aşağıda Durbin (1996, 262) tarafından televizyon ile ilgili materyallerin kullanımına yönelik geliştirilen bir anket formu verilmiştir. Öğretim amaçlı kullanılmak istenen video kasetlerin aşağıdaki anket formu dikkate alınarak incelenmesi durumunda, öğretmen ve öğrencilerin bu kasetleri daha kolay ve verimli bir şekilde kullanmaları sağlanabilir.

Çizelge 1: Televizyon ile İlgili Materyallerin Kullanımına Yönelik Anket Formu

Programın Özeti ve Zamanlaması – Ders Programı Kullanımı				
GÖRÜNTÜ				
Açıklık	Çok Net ( )	Net ( )	Net Değil ( )	Hiç Net Değil ( )
Uygunluk	Tamamen Uygun ( )	Uygun ( )	Uygun Değil ( )	Hiç Uygun Değil ( )
ANLATIM				
Dil düzeyi	Çok Yüksek ( )	Yüksek ( )	Düşük ( )	Çok Düşük ( )
Anlatımın Sadeliği	Çok Sade ( )	Sade ( )	Karışık ( )	Çok Karışık ( )
Açıklamaların Netliği	Çok Net ( )	Net ( )	Net Değil ( )	Hiç Net Değil ( )
GRAFİKLER				
Açıklama Düzeyi	Tamamen Açıklayıcı ( )	Açıklayıcı ( )	Açıklayıcı Değil ( )	Hiç Açıklayıcı Değil ( )
İÇERİK				
Coğrafi İçerik	Tamamen Doğru ( )	Doğru ( )	Yanlış ( )	Tamamen Yanlış ( )
Değer Durumu	Tamamen Taraflı ( )	Taraflı ( )	Tarafsız ( )	Tamamen Tarafsız ( )
Diğer Konular:				

(Durbin, 1996:262).

Sonuç ve Öneriler

Eğitimde televizyon ve video kullanımı soyut konuların somutlaştırılmasında çok büyük etkiye sahiptir. Sadece "kuru söz"le yapılacak bir coğrafya öğretimi ise ezberden öteye gitmeyeceğinden bu derslerde televizyon ve video kullanımı şarttır. Coğrafya eğitiminde televizyon ve video kullanımı sayesinde hem öğrencilerin görme ve işitme duyularına hitap edilerek konuların çok daha kalıcı olması hem de derslerin monotonluktan kurtularak zevkli bir hale gelmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin televizyon ve video destekli öğretim yaparken çeşitli öğretim stratejileri kullanmaları da gerekmektedir. Öğretmenler öğretim stratejilerini seçilirken amaca uygun olmasına özen gösterilmeli ve bu amaç doğrultusunda stratejilerini şekillendirmelidirler.

Kaynakça

ALKAN, Cevat (1998). **Eğitim Teknolojisi,** Anı Yayıncılık, Ankara.

BUTT, Graham (1991). *Have We Got a Video Today?* **Teaching Geography.** Vol 18, pp 51-55.

DOĞANAY, Hayati (2002). **Coğrafya Öğretim Yöntemleri. Orta Öğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları,** Aktif Yayınevi, İstanbul.

DURBİN, C. (1996). *Teaching Geography With Televisual Resources.* **Geography Teachers' Handbook.** The Geographical Association**,** London.

ERGİN, Akif (1998). **Öğretim Teknolojisi İletişim,** Anı Yayıncılık, Ankara.

GÜNGÖRDÜ, Ersin (2002**). Coğrafyada Öğretim Yöntemleri İlkeler ve Uygulamalar,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KÜÇÜKAHMET, Leyla (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

ROBERTS, Margaret (1987). *Using Videocassettes.* **Teaching Geography,** Vol 22, pp 114-117.

SHARP, Caroline (1996) *Review of 'Viewing, Listening, Learning: the use and impact of schools broadcasts',* (Edit, FIELD, J.) **National Foundation for Educational Research.** *Innovations in Education and Training International,* Vol 33, No 1, pp 77-78,

YALIN, Halil İbrahim (2003). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

USING TELEVISUAL RESOURCES IN GEOGRAPHY TEACHING

Hilmi DEMİRKAYA*

Halil TOKCAN**

Abstract

Television is mainly used passively in the home. Getting the most out of televisual resources in the classroom involves thinking and planning activities very carefully and imaginatively. Television is not a medium which enables the user to dwell on things or to take in large quantities of information; a high quality slide projected onto a screen, or multiple copies of photographs and maps, will often do the job much better. Whole television programmes are good for providing a quick overview of a situation or place and are excellent for reinforcing learning. Taking notes on a programme can be a valid activity, but breaks in viewing are important to enable the learner to pause to recall. Much of geography is about facts, but much also is about perception. The way that we perceive distant places, for example, will depend to a very great extent on the visual images we are shown. In this study, there are examples of related to how to effective using to televisual resources in geography teaching.

Key Words: Teaching geography, kelevisual resources, educational geography programmes, active watching strategies, ox-bow lake

* Dr.; Süleyman Demirel University Burdur Faculty of Education Social Sciences Education

** Assistant; Gazi University Gazi Faculty of Education Social Sciences Education

LİSE COĞRAFYA DERSLERİNDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI KAVRAM ÖĞRETİMİ

Necati TOMAL*

Özet

Liselerde coğrafya öğretmenlerimiz yaygın olarak anlatım ve soru-cevap metotlarını kullanmaktadırlar. Proje, işbirlikli öğrenme ve çoklu zekâ gibi çağdaş öğretim anlayışlarından büyük ölçüde yararlanmamaktadırlar (Tomal, 2004:227). Her öğrencinin en azından bir zekâ alanında üstün olduğu anlayışından hareket eden çoklu zekâ kuramı, coğrafya derslerinde öğretim yöntemi çeşitliliğini esas alır. Çoklu zekâ kuramını benimsemiş bir coğrafya öğretmeni, öğrencilerinin zekâ alanlarındaki potansiyellerini dikkate alarak farklı öğretim sitillerine başvurur. Ancak bu şekilde, konularla ilgili çeşitli kavramları öğretmek ve ilgi çekici hale getirmek mümkün olabilir.

Anahtar Sözcükler: Çoklu zekâ, kavram öğretimi, coğrafya

Giriş

Bir eğitimcinin öğretim faaliyetlerini verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için sadece alanı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması yetmez. Öğretmeyi de öğrenmesi yani çeşitli öğretim yöntemleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim anlayışını, okullarda uygulamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda, lise coğrafya derslerinde çoklu zekâ kuramının nasıl uygulanabileceği hakkında öğretmenlerimize yardımcı olmak amacı ile bu çalışma hazırlanmıştır.

Geçen öğretim yılında hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin bu öğretim yılında eski öğretim programını esas almaları ve yeni lise coğrafya öğretim programında içeriğin belirtilmemiş olması, yeni programa göre ders kitaplarının hazırlanmamış olması gibi nedenlerle çalışmada mevcut lise coğrafya ders kitabındaki "Volkanizma ve Türkiye'de Volkanlar" konusu örnek alınmıştır. Bu konu ile ilgili kavramların öğretiminde çoklu zekâ kuramına göre ne tür etkinliklerin kullanılabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. İster eski, ister yeni program esas alınsın veya farklı konu seçilsin önemli olan bir coğrafi konuda zekâ alanlarına göre ne tür etkinliklerin yapılabileceğini belirtmektir. Kısacası zekâ alanlarına göre şablonu ortaya koymaktır.

Çoklu zekâ kuramı ve kavram öğretimi ile ilgili çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Şengül ve Saydam (2005), "Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Öğrenme Ortamlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları Üzerine Etkisi" isimli çalışmalarında, çoklu zekâ kuramına göre ne tür eğitim ortamlarının hazırlanabileceği ve bunların öğrencilerin başarılarına etkisi üzerinde durmuştur. Özdemir vd. (2002), "İlköğretim Okullarında Çoklu Zekâ Kuramı Temelli Fen Eğitimi Yoluyla Üst Düzey Düşünce Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme" isimli araştırmasında çoklu zekâ kuramının öğrencilerin bilgi, kavrama, problem çözme ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi üzerinde durmuştur. Korkmaz (2001) "Çoklu Zekâ Kuramı Taban-

* Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalı

lı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Fen Başarısına ve Tutumlarına Etkisi" isimli çalışmada çoklu zekâ kuramının uygulanması ile öğrencilerin bilgi ve fen bilgisine karşı ilgilerinde nasıl bir değişme meydana geldiğini ortaya koymuştur. Turan (2002), "Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi İle İlgili Sorunlar" isimli araştırmasında kavram öğretim stratejileri ve kavram öğretimi ile ilgili güçlükler üzerinde durmuştur.

Çalışmanın Amacı ve Metodu

Coğrafya öğretmenlerimiz, derslerinde genelde anlatım, soru-cevap ve yazdırma metotlarını kullanmaktadırlar (Tomal, 2004, 227). Bu metotlar sözel zekâya daha fazla hitap eder. Öğretmenlerimizin büyük bir bölümü, konularını işlerken; tepegöz vb. çeşitli araç ve gereçlere, profillere, kesitlere nadir olarak yer vermektedirler. Öğrencilere proje tarzında araştırma ödevlerinin genelde verilmediği ve derslerin tartışma ortamı içinde işlenmediği görülmektedir (Tomal, 2004, 227). Kısacası coğrafya derslerimizde yöntem çeşitliliği pek uygulanmamaktadır. Sınıflarımızdaki öğrencilerin her birinin üstün olduğu zekâ alanlarının farklı olması nedeniyle, derslerde araç ve yöntem çeşitliliği çok önemlidir. Çoklu zekâ kuramı ile ilgi bu çalışma, yöntem ve etkinlik çeşitliliği konusunda coğrafya öğretmenlerimize yardımcı olmak amacı ile yapılmıştır.

Bu çalışmada, lise coğrafya ders programındaki "volkanizma" konusu esas alınarak çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu verilmiş olan etkinlikleri programdaki diğer konularda da uygulamak mümkündür.

Çoklu zekâya göre kavram öğretimine geçmeden önce; kavramların özellikleri ve kavram öğretimi ile ilgili stratejiler hakkında özet bilgi vermek gerekir.

Kavramların Özellikleri

Kavramlar bilgilerin yapı taşlarını, kavramlar arası ilişkiler de bilimsel ilkeleri oluşturur. İnsan zihni çeşitli nesneleri, olayları, fikirleri ve davranışları ortak özelliklerine göre sınıflandırır. Kavramlar bu sınıflandırmanın soyut temsilcileridir. Kavramların gerçek hayatta tam karşılıkları yoktur, örnekleri vardır. Örneğin meyve bir kavramdır. Bu kavramın somut bir karşılığı yoktur; örnekleri vardır. Elma, portakal, muz, vişne vb. (Fidan, 1985, 189). Kavramların tanımlanmasında en önemli nokta; örneklerin ortak özellikleridir. Örneğin ülkemizde çok sayıda ova vardır. Bu ova örneklerini karakterize eden ortak özellikler; 1- Akarsular tarafından derince yarılmamış ve fazlaca parçalanmamış olmaları 2- Çevrelerine göre alçakta kalmış alanlar olmaları. Aynı zamanda bu özellikler ovayı diğer yer şekillerinden farklı kılar. Ancak ova kavramı altında toplanan örneklerin ortak özellikleri yanında farklılıkları da bulunmaktadır. Bu farklılıklara bağlı olarak; delta ovası, piedmont ve dağ içi ovası gibi ova kavramı ile ilgili alt kavramlar ortaya çıkar. Bir kavram ile ilgili alt kavramların azlığı ve çokluğu tamamiyle konun ayrıntısına bağlıdır. Çeşitli örneklerin özelliklerine göre kavramların ve alt kavramların belirlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması öğrenmeyi sistematikleştirir ve kolaylaştırır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında bir kavramın özelliklerini şu şekilde söyleyebiliriz; 1- Her bir kavramın ismi vardır. Bu isim bir veya iki sözcükle ifade edilir (Çöl, ova gibi). İnsanlar iletişimlerinde bu isimleri kullanırlar. Örneğin öğretmen ada sözcüğünü kullandığında eğer bu kavram daha önce öğrenilmişse; öğrencilerin zihinlerinde ada bir zihinsel resim olarak belirir. Eğer ada sözcüğü öğrenilmemişse bu sözcüğün öğrenci için anlamı yoktur (Öztürk vd., 2003, 231). 2- Ayırt edici özellikleri vardır. Bunlar çeşitli kavramlara ilişkin örneklerin ortak özellikleridir. 3- Evrende her kavrama ilişkin çok sayıda örnek bulunmaktadır (Göl kavramına ilişkin örnekler:

Nemrut gölü, Van gölü, Tuz gölü, Aral gölü vb.). 4- Soyut ve somut olma derecesine göre kavramlar ayrılır. Coğrafya derslerinde somut kavramların öğretimi soyut kavramlara göre daha kolaydır. Örneğin; vadi kavramı ile ilgili çok sayıda somut örnek mevcuttur. Ayrıca bunlar ile ilgili görsel malzemeler de (fotoğraf, CD, video kaset vb.) bulunmaktadır. Kısacası somut kavramların öğretimi, bunlara ait her türlü görsel materyalin temin edilebilmesi nedeniyle kolaydır. Buna karşılık sıcaklık, basınç, rüzgar vb. soyut coğrafi kavramların örneklerine ilişkin görsel materyaller yoktur. Ancak bu kavramların etkilerini yansıtan görsel materyaller mevcuttur (sıcaklığın etkisiyle uzamış bir elektrik kablosu) veya bu kavramları anlatmak amacı ile çeşitli deneyler yapılır (rüzgarın etkisiyle rüzgar gülünün çalışması, yükselti artıkça basıncın düşmesine bağlı olarak baş ağrısının ve burun kanamalarının görülmesi vb.). 5- Kavramlar karmaşıklık derecesine göre ayrılırlar. Bazı kavramları öğretmesi o kavram ile ilgili çok sayıda alt kavramın bulunması nedeni ile zordur. Örneğin; şehir kavramı tepe kavramına göre daha kapsamlı ve karmaşık bir kavramdır. Şehirler bulundukları yere göre ve nüfuslarına göre çeşitli alt kavramları bünyelerinde barındırırlar (turizm şehri, sanayi şehri, sahil şehri, metropol vb.). Tepe kavramı ise coğrafya biliminde yükselti kriterine göre belirlenen bir ana yer şeklinin karşılığıdır. Bu kavram ile ilgili alt kavramlar yoktur. 6- Kavramlar zaman içinde sürekli yeni anlamlar kazanırlar. Ortaçağda bir yerin şehir sayılması için gerekli olan kriterler (tarım, sanayi, nüfus, ticaret vb.) günümüzde büyük ölçüde değişmiştir. 7- Bazı kavramlar kişiden kişiye değişen anlamlara sahiptir (Fidan, 1985, 191). Gelir düzeyi orta ve düşük seviyede olan bir insan için "pahalı" olan bir ürün, gelir seviyesi yüksek olan bir insan için "ucuz " olabilir. Bu açıklamadan da anlaşıldığı gibi "pahalı" veya " ucuz" kavramlarının ölçüsü ve kriterleri kişiden kişiye değişmektedir. Aynı şekilde bir yerin sıcak veya soğuk sayılabilmesi için kriterler nelerdir? (kaç derecenin altı veya üstü). Örneğin; Çölde yaşayan bir kişi ile ülkemizde yaşayan bir kişinin sıcak kavramı farklıdır. Yurdumuzda bir yerde günlük sıcaklığın 30°C'ın üzerinde olması durumunda havanın sıcak olduğunu söyleyebiliriz. Ancak çölde yaşayan bir insan için bu değer serin bir havayı ifade eder. Açıklamalardan da anlaşıldığı gibi bazı kavramlar göreceli dir ve bu kavramalara ilişkin kriter değer belirlenemez. 8- Coğrafyada kavramlar bir süreci, bir eylemi ve bir nesneyi ifade etmelerine göre de ayrılırlar (Süreç: şehirleşme, sanayileşme; Eylemsel kavramlar; faylanma, aşınma, orojenez vb.; Nesnel kavramlar: ova, vadi vb.).

Kavram Öğretim Stratejileri

Kavram öğretimine ilişkin stratejiler tümdengelimsel ve tümevarımsal olarak ikiye ayrılır.

1- Tümdengelimsel stratejiler: Bu stratejilerde ilk önce öğretmen kavramın tanımını yapar. Tanım kavramın belirleyici özelliklerini içermelidir. İkinci adımda kavram ile ilgili örnek olan ve olmayanları sunar. Öğrencinin kavramı algılayabilmesi ve hafızasına yerleştirebilmesi için örnekler verilmelidir. Verilen örneklerde yakından uzağa, basitten karmaşığa ve öğrenciye görelik ilkeleri dikkate alınmalıdır (Turan, 2002, 67-84). Kavram öğretiminde önce olumlu örnekler verilmeli, daha sonra negatif örnekler üzerinde durulmalıdır. Olumlu örnekler verildiğinde; kavramın temel özelliklerine, uygun olmayan örnekler verildiğinde ise kavram ile ilgili olmayan özelliklere dikkat çekilmelidir. Örnek olmayanlar verilirken özellikle öğretilmek istenen kavram ile ilgili zıt kavram örneklerine yer verilmesine dikkat edilmelidir. Örneğin dağ kavramı açıklanırken ova isimleri örnek olarak verilebilir ve dağ ile ovanın birbirinin tamamı ile zıt kavramlar olduğu ortaya konulabilir. Örnek sayısı, kavramın soyutluğuna, karmaşıklığına ve öğrencilerin durumlarına göre değişmekle birlikte en az iki tane olmalıdır. Üçüncü adım dönüt aşamasıdır. Bu aşamada öğretmen yeni ör-

nek olan ve olmayanları sunar ve öğrencilerden hangilerinin örnek olup olmadığını ayırt etmelerini ister. Bu alıştırma öğrencilerin kavramı anlayıp, anlamadıklarını gösterir. Aşağıdaki bir örnekte tümdengelimsel bir kavram öğretim stratejisinin coğrafya dersinde nasıl uygulandığı aşağıda verilmiştir.

Kavramın adı: Şehir

Kavramın tanımı: Halkının büyük bir kısmının tarım dışı ekonomik faaliyetlerle uğraştığı yerleşim birimidir.

Tanımın belirleyicileri: Tarım dışı ekonomik faaliyetlerin etkin olması

Örnek olanlar: Samsun, Bursa, Çorlu, İzmir, Nazilli, Sinop

Örnek olmayanlar: Eruh, Şırnak, Taşköprü, Kayaş

Dönüt: Türkiye'den çeşitli yerleşim yerlerinin isimleri verilir ve bunların şehir olup, olmadığı öğrencilere sorulur.

Not: Ancak bir yerin şehir olup olmadığı ile ilgili nüfusun ekonomik faaliyet kollarına göre dağılımı ile ilgili istatistiksel bilgilere de ihtiyaç duyulabilir. Çünkü pek çok yerleşim yerinde hangi ekonomik faaliyetin etkin olduğunu öğrencilerin bilmesi çok zordur. Bu bağlamda değerler verilir ve öğrencilerin yorum yapması istenebilir veya yakın çevremizdeki yerleşim yerlerinin şehir olup olmadığı üzerinde durulabilir.

2- Tümevarımsal stratejiler: Bu yaklaşımda önce kavram ile ilgili ipuçları verilir. Daha sonra örnekler verilir (örnek olanlar ve olmayanlar). Örnekler sözcükler olabileceği gibi resim ve modeller de olabilir. Örnek ve örnek olmayanlar sunulduktan sonra öğrencilerden kavram ile ilgili örnek olanlar ve olmayanlar istenir. Öğrencilerden örnek isteme, kavramın öğrenciler tarafından ne derece anlaşıldığını gösterir. Son olarakta öğrencilerden kavramı tanımlamaları istenir. Her öğrencinin tanım ifadesi farklı olabilir. Ancak burada önemli olan kavramın belirleyici özelliklerinin ortaya konulmasıdır. Bu stratejinin coğrafya dersinde kavram öğretiminde kullanılması ile ilgili aşağıda örnek verilmişti.

Kavram: Plato

İpuçları: 1- Akarsular tarafından derince yarılmıştır. 2- Yüksekte kalmış düzlük alanlardır.

Örnek alanlar: Haymana platosu, Taşeli platosu, Bozok platosu, Obruk platosu, Erzurum-Kars platoları

Örnek olmayanlar: Süphan, Sapanca, Küre, Ilgaz

Öğrencilerden örnekler isteme.

Son adımda ise öğrencilerden kavramı tanımlamaları istenir.

Not: İpucunda kavramın tüm belirleyici özellikleri verilmez. Bu sayede öğrenci keşfederek öğrenmiş olur.

Coğrafya Derslerinde Kavram Öğretimi İle İlgili Sorunlar

1- Coğrafya bilim adamları arasında bazı kavramların tanımlanması konusunda birlik yoktur. Bu lise coğrafya ders kitaplarına da yansımıştır. Örneğin araştırmamıza konu olan "volkanizma ve Türkiye'de volkanik dağlar" konusunda; volkanizma, dünyanın iç kısmında bulunan magmanın yerkabuğundaki çatlak, yarık veya kırık hatlarından yeryüzüne çıkması olarak tanımlanmıştır (Aras, 2001, 111).

Bir başka lise coğrafya kitabında ise volkanizma, derinlerden yükselen magmanın yerkabuğu içine sokulmasına veya çıkmasına denilmiştir (Erinç, 2001, 83). Bu tanımda, yerkabuğunun üstünde ve altında meydana gelen magmanın yükselici hareketleri "volkanizma" kavramı içinde düşünülmüştür. İlk tanımda ise magmanın yerkabuğunun altındaki hareketleri "volkanizma" kavramı içinde düşünülmemiştir. Ders kitaplarında kavramların tanımı ile ilgili bu tür çelişkili ifadelerin olması durumunda jeomorfoloji ile ilgili temel kaynaklara bakmak gerekir. Temel kaynaklara bakıldığında;

Hoşgören göre, volkanizma geniş ve dar anlamda iki şekilde ele alınmıştır. Geniş anlamıyla volkanizma, yerin iç kısımlarında yer alan magmanın yeryüzüne doğru sokulması veya yükselmesi sürecidir. Bu yükselme bazen herhangi bir derinlikte son bulur. Buna derinlik volkanizması veya plütonizma denir. Bazende magma yerkabuğunu katederek yeryüzüne çıkar. Buna da yüzey volkanizması veya dar anlamda volkanizma adı verilir (Hoşgören, 1987, 107). Akademik düzeyde kavramların bu şekilde iki anlamlı verilmesi problem teşkil etmez. Ancak lise coğrafya ders kitaplarında bir kavramın bu şekilde dar ve geniş anlamı ile verilmesi öğrencilerde kavram kargaşasına yol açabilir.

İzbırak'a göre, volkanizma yerin içinde kızgın bir durumdaki sıvı, gaz veya katı maddelerin, yerlerinden ayrılarak püskürtüldüğü her türlü olaydır. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi yeryüzüne çıksın veya çıkmasın magmanın püskürmesi ile ilgili her türlü hareket volkanizma kapsamında düşünülmüştür. Dar ve geniş anlamda volkanizmanın tanımına yer verilmemiştir (İzbırak, 1996, 329).

Güney'e göre volkanizma, magma haznelerinde bulunan katı, sıvı ve gaz haldeki maddelerin yerlerinden ayrılarak yarattıkları etkinliklerin, meydana getirdikleri olayların ve oluşturdukları şekillerin toplamıdır. Tanımdan da anlaşıldığı gibi volkanizma kavramı altında hem derinlik volkanizması hem de yüzey volkanizması ele alınmıştır (Güney, 1996, 151).

Şahin'e göre, volkanizma kavramı kapsamında sadece dış püskürme faaliyetleri ele alınmıştır (Şahin, 2001, 130).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi gerek ders kitaplarında gerekse kaynak kitaplarda volkanizma kavramı konusunda bir birlik yoktur.

Schüler Duden (die Geographie) isimli coğrafya sözlüğünde ise volkanizma; yerin derinliklerindeki katı, sıvı ve gaz halindeki maddelerin yeryüzüne doğru yükselmesi ile ilgili tüm jeolojik süreçler olarak tanımlanmaktadır (Hanle vd., 1991, 337). Bu yabancı kaynakta, hem yerin derinliklerinde meydana gelen magma hareketleri hem de yerkabuğunun üstünde meydana gelen magma hareketleri volkanizma kavramı kapsamında düşünülmüştür.

Sonuç olarak, volkanizma kavramı kapsamında magmanın iç ve dış püskürmesi ile ilgili bütün süreçleri düşünmek gerekir. Ders kitaplarındaki tanımların da buna göre şekillenmesi gerekir. Ayrıca volkanizmanın bazı kaynaklarda verilen dar ve geniş anlamları öğrencilerin kafalarını karıştırabilir. Bir tanımda öğrencilere volkanizmayı, magmanın iç ve diş püskürmesi ile ilgili tüm süreçler olarak vereceksiniz diğer bir tanımda ise sadece dış püskürme ile ilgili faaliyetler olarak vereceksiniz. Bu durumu öğrenciler çelişki olarak algılayabilir.

2- Ders kitaplarında konu ile ilgili temel kavramlar eksik verilmektedir. Örneğin; volkanizma ve Türkiye'de volkanik dağlar konusunda volkanizma, volkan, derinlik volkanizması ve yüzey volkanizması kavramalarının "x" isimli yazara ait lise coğrafya ders kitabında bulunmaması bir eksikliktir. Çünkü konu adı ile ilgili kavra-

mın (volkanizma) mutlaka kitapta bulunması ve bu kavramın konun başında açıklanması gerekir. Ayrıca kavramların konu içindeki açıklanış sırası da genelden özele, bütünden parçaya doğru belli bir sistematik dahilinde olmalıdır. Örneğin önce volkanizmanın tanımı verilir. Daha sonra ise derinlik ve yüzey volkanizması ile ilgili tanımlara geçilir. "X" isimli yazara ait lise coğrafya kitabında ise yüzey volkanizmasının tanımı verilmeden yüzey volkanizması ile oluşmuş kaldera, koni vb. yerşekilleri hakkında bilgiler verilmiştir. Bunlar konun sistematik şekilde öğrenilmesini engeller. Ders kitaplarında buna benzer hataları görmek mümkündür.

3- Kavramların anlaşılmasında ve öğrenilmesinde en önemli özelliklerden biri de diğer kavramlar ile olan farklılıklarının ortaya konulmasıdır. Bazı lise coğrafya ders kitaplarında bu duruma dikkat edilmemiştir. Örneğin; "x" isimli yazara ait kitapta volkanizma konusunda kaldera ile maar arasındaki fark belirgin bir şekilde belirtilmemiştir. "Volkanik alanlarda patlama sonucu oluşan çukurluklardır" şeklinde maar tanımlanmıştır. Kaldera ise "volkan konisinin üst kısmının çökmesi ile oluşan büyük çukurluğa denir" şeklinde tarif edilmiştir. Bu tanımlardan hareketle öğrenci kaldera ile maar arasındaki farkı; "maarnı" patlama çukuru diğerini ise patlamaya bağlı olmadan oluşmuş çukur alan olarak düşünebilir. Ancak kalderanın oluşmasına yol açan çukur alan da patlama ile oluşabilir. Dolayısıyla ders kitabında kaldera ile maar arasındaki farklar tam olarak ortaya konulmamıştır.

4- Kavramlar ile ilgili lise coğrafya ders kitaplarında genellikle tanımlar, kavram örnekleri ve kavramlar ile ilgili şematik şekiller ve fotoğraflar bulunmaktadır. Ders kitaplarının bu dizaynı, daha çok sözel ve görsel zekâ alanında olan öğrenciler için uygundur. Bu tasarım, okuyarak, anlatarak ve görerek daha iyi öğrenen öğrenciler için idealdir. Kitaplarda konularla ilgili önemli kavramları sınıflandıran şematik şekillerin bulunması, kavram haritalarının oluşturulması, bulmaca vb. alıştırma etkinliklerinin bulunması matematiksel zekâsı yüksek olan öğrenciler için önemlidir. Kısacası ders kitaplarının düzenlenişi tüm zekâ alanları ile ilgili etkinliklerle dolu olmalıdır.

Çoklu Zekâ Kuramı

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu, uzun yıllardan beri pek çok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmaktadır. Geleneksel zekâ anlayışına sahip eğitimciler zekâyı; zekâ testinden alınan puan (IQ) olarak tanımlarken, bazıları ise zekâyı, zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmişlerdir. Geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkan Gardner, zekâyı bir kişinin; 1- Bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi 2- Gerçek hayatta karşılaşılan problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi 3- Çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği olarak tarif etmektedir (http://www.enocto.com/tr/kaynaklar_makale_detay.asp?url=203). Yine bu araştırmacıya göre insanlarda tek bir zekâ yoktur. Zekâ testleri sadece sözel ve matematiksel-mantıksal yetenekleri ölçmektedir. Oysa bireylerde birbirinden farklı 8 yetenek alanı (zekâ alanı) vardır. Bunlar; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, kişiler arası (sosyal), içsel ve doğacı zekâ alanlarıdır (Selçuk vd., 2003, 3). Sözel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanları kadar diğer zekâ alanları da önemlidir. Örneğin; Gardner duygusal yeteneklerin (içsel zekâ) ve ilişki becerilerinin(sosyal zekâ) hayat mücadelesinde ne kadar önemli olduklarının farkındadır. Gardner bunu; "içsel zekâsı zayıf olan 160'Q lu bir çok kişi, bu yönü kuvvetli olan 100 Q'lu kişilerin başkanlığı altında çalışıyor" ifadesi ile ortaya koymaktadır. Günlük hayatta kişiler arası zekâdan daha önemli bir zekâ türü yoktur. Eğer bu eksikse; kiminle evleneceğinize, nerede çalışacağınıza vb. karar vermek-

te yanılabilirsiniz (Goleman, 2003, 59). Gardner'in ortaya attığı çoklu zekâ kuramı beynin çalışma fonksiyonlarına dayanır ve çeşitli ilkelere sahiptir. Bu ilkeler;

- İnsanlar çok farklı zekâ türlerine sahiptir.
- Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır.
- İnsanda zekâların her biri farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
- Bütün zekâlar dinamiktir.
- İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
- Her insan kendi zekâsını geliştirmek ve tanımak fırsatına sahiptir.
- Her bir zekânın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
- Her bir zekâ; hafıza, dikkat, algı ve problem çözme açısından faklı bir sisteme sahiptir.
- Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir.
- Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar zekâların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
- Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirmesi yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
- İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler çoklu zekâ teorisini desteklemektedir.
- Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir.

Liselerde coğrafya derslerinde çoklu zekâ kuramının uygulandığının en önemli belirtisi etkinlik çeşitliliğine gitmektir. Ancak hiçbir zaman "şu ders etkinliği sadece şu zekâ grubundan öğrencilerin daha fazla ilgisini çeker diğer zekâ grubundaki öğrencilere hitap etmez" diyemeyiz. Bu yüzden çalışmada ders etkinlikleri zekâ alanları altında değil de kendi başlarına verilmiş ve bu etkinlikle bağlantılı zekâ alanları belirtilmiştir. Coğrafya dersinde bu etkinliklere geçmeden önce hangi zekâ grubundaki öğrencilerin ne tür özellikler gösterdiği hakkında özet bilgi aşağıda verilmiştir (Saban, 2001, 7-14).

a- Sözel-Dilsel Zekâsı Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

1-Normal öğrencilerden daha iyi yazar, 2- Uzun hikaye ve fıkralar anlatır, 3- İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir, 4- Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder, 5- Yaşına göre iyi bir kelime hazinesine sahiptir, 6- Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer, 7- Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve kelime oyunlarını çok sever, 8- Kitap okumayı çok sever, 9- Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır, 10- Dinleyerek öğrenmeyi sever.

b- Mantıksal-Matematiksel Zekâsı Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

1- Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar, 2- Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever, 3- Matematik dersini çok sever, 4- Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç, dama gibi çeşitli oyunları oynamayı çok sever, 5- Nesneleri kategorilere ayırmayı çok sever, 6- Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever, 7- Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur, 8- Deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sever, 9- Kıyaslama yapma ve sebep-sonuç ilişkisi kurma yetenekleri ileri düzeydedir, 10- Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar,

c- Görsel- Uzamsal Zekâsı Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

1- Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdırlar, 2-Haritaları, çizelgeleri, diyagramları ve tabloları düz metinlere göre daha çok okur ve anlar, 3- Sanat içerikli etkinlikleri çok sever, 4- Hayal kurmayı sever, 5- Yaşına göre beceri gerektiren resimleri çizer, 6- Filmleri, slaytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever, 7- Yaşına göre ilginç üç boyutlu modeller oluşturur, 8- Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir, 9- Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net olarak hatırlar, 10- Okuma materyallerine sık sık karalamalar yapar,

d- Müziksel- Ritmik Zekâsı Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

1- Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar, 2- Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir, 3- Bir müzik aletini çok iyi çalar veya çalmayı çok sever, 4- Müzik dersini çok sever, 5- Konuşurken ve hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar, 6-Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır, 7- Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar, 8- Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır, 9- Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder, 10- Ders çalışırken müzik dinlemekten çok hoşlanır,.

e- Bedensel- Kinestetik Zekâsı Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

1- Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır, 2- Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye başlar, 3- Başkalarının jest ve mimiklerini kolaylıkla taklit eder, 4- Gördüğü nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir, 5- Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı sever, 6- El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır, 7- Kendini veya derdini anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır, 8- Çamurla oynamayı, yontmayı veya diğer devimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever, 9- Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sever, 10- Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir,

f- Sosyal Zekâsı Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

1- Arkadaşları ve akranları ile iletişim kurmayı sever, 2- Grup içinde doğal bir lider görünümündedir, 3- Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder, 4- Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir, 5- Başkaları ile ders çalışmayı ve oynamayı çok sever, 6- En az iki veya üç arkadaşı vardır ve onları sık sık arar, 7- Başkaları daima onunla birlikte olmak ister, 8- Başkalarına önem ve değer verir, 9- Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir, 10- Bir şeyi başkaları ile işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sever.

g- İçsel Zekâsı Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

1- Bağımsız olma eğilimindedir, 2- Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir, 3- Yalnız oynamaya ve ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdır, 4- Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır, 5- Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir, 6- Duygularını ve düşüncelerini açık bir şekilde dile getirir, 7- Hayattaki başarı ve başarısızlıklardan ders almasını bilir, 8- Kendine güveni yüksektir, 9- Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla akıl danışmaz 10- Kendine saygısı yüksektir,

h- Doğa Zekâsı Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

1- Doğaya, hayvanat bahçelerine ve tarihi müzelere olan gezileri çok sever, 2- Doğa olaylarına ve oluşumlarına karşı çok hassas ve duyarlıdır, 3- Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir 4- Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri ve hayvanları içeren konuları işlemeyi çok sever 5- Sınıfta hayvan hakları ve çevreyi koruma ile il-

gili ateşli konuşmalar yapar 6- Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever 7- Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever 8- Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir, 9- Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir,

Coğrafya Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Kavram Öğretimi Etkinlikleri

1- Kavram kartlarının oluşturulması: Konun okunması ve konuda geçen kavramların, kavram örneklerinin altının çizilmesi ve bunların anlamları ile birlikte avuç içine sığacak boyuttaki kartlara yazılması öğrencilerden istenebilir (her bir kavram ve örneği için bir kart). Yıl sonunda da konularla ilgili bir kavram ansiklopedisi oluşturulabilir. Bu tür bir etkinlik daha çok sözel-dilsel zekâ alanında olan öğrenciler için etkindir.

2- Sınıflandırma stratejisinin uygulanması: Altı çizili kavramların, ana ve alt kavram ilişkisine göre sınıflandırması ve numaralandırılması öğrencilerden istenebilir. Aşağıda volkanizma ve Türkiye'de volkanik dağlar konusunda bu çalışma yapılmıştır (Tablo1). Sınıflandırma stratejisinin temel amacı öğrencilerin analiz ve sentez becerilerini kazanmalarını ve pratik etmelerini sağlamaktır. Bu etkinlik Saban'ın kitabında matematiksel-mantıksal zekâ alanı altında ele alınmıştır (Saban, 2001, 107).**3 - Kavram haritaları oluşturma:** Bu sınıflandırmalar ve numaralandırmalar dikkate alınarak öğrencilerden kavram ve bilgi haritaları hazırlamaları istenebilir. Kavram haritaları hazırlanırken genelden özele doğru kavramların verilmesine dikkat edilir. Yukarıdaki işlemler yapıldıktan sonra harita hazırlanır. Bu haritalarda kavramlar arasındaki bağlantıları gösteren oklar ile birlikte bağlantı sözcükleri de bulunur. Bu sözcükler, ayrılır, çıkar ve oluşur gibi bir veya iki kelimelik olabilir. Ancak bunlar kavram sınıfından ayrı tutulmalıdır. Volkanizma konusu ile ilgili yukarıda verilen sınıflandırma aşağıda kavram haritasına dönüştürülmüştür (Şekil 1).

Tablo 1: Volkanizma Konusundaki Kavramların Sınıflandırılması

Volkanizma ikiye ayrılır;

1- Yüzey volkanizması

2- Derinlik volkanizması

1.1. Yüzey volkanizması ile yeryüzüne çıkan maddeler

1.1.1. Piroklastik maddeler 1.1.2. Lavlar 1.1.3. Gazlar

1.1.1. Piroklastik maddeler üçe ayrılır.

a- Volkan bombası b- Lapilli c- Kül

1.1.2. Lavlar

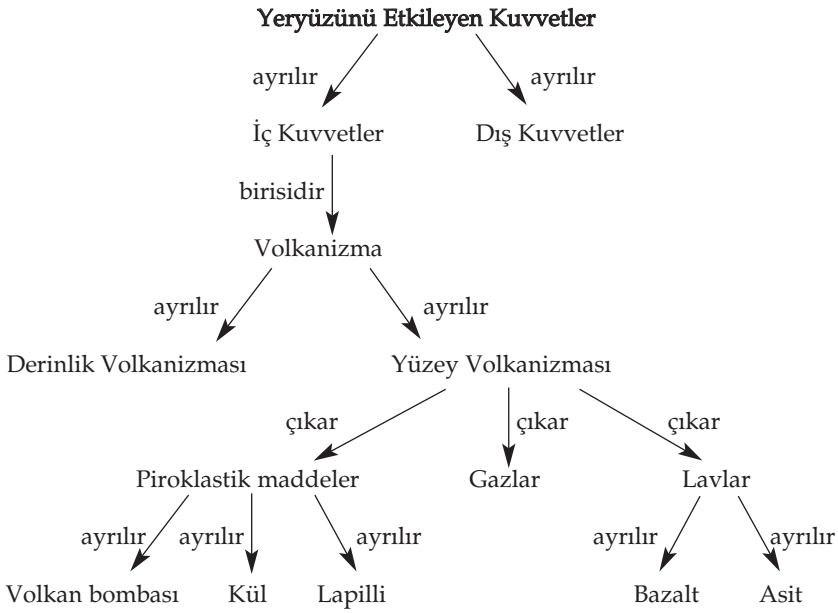
a- Bazalt lavlar b- Asit lavlar

1.2. Yüzey volkanizması ile oluşan şekiller

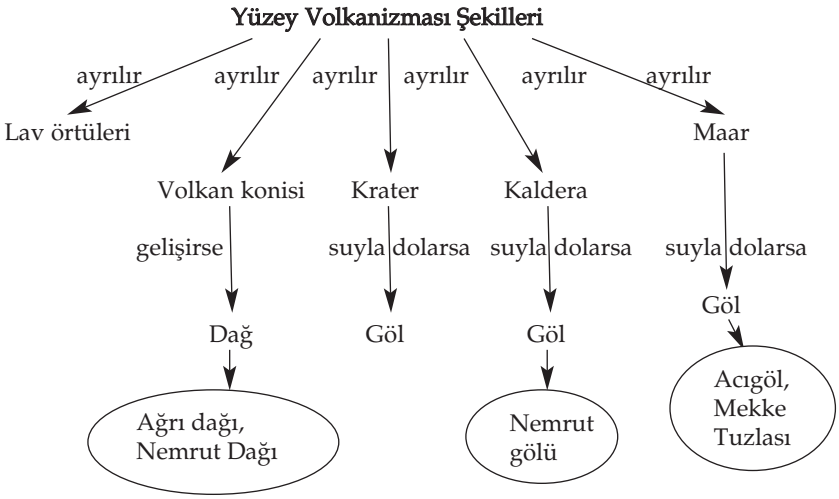
a- Volkan konisi b- Krater c- Kaldera d- Maar

e- Lav örtüleri f- Yanardağlar g- Volkanik göller

Şekil 1:



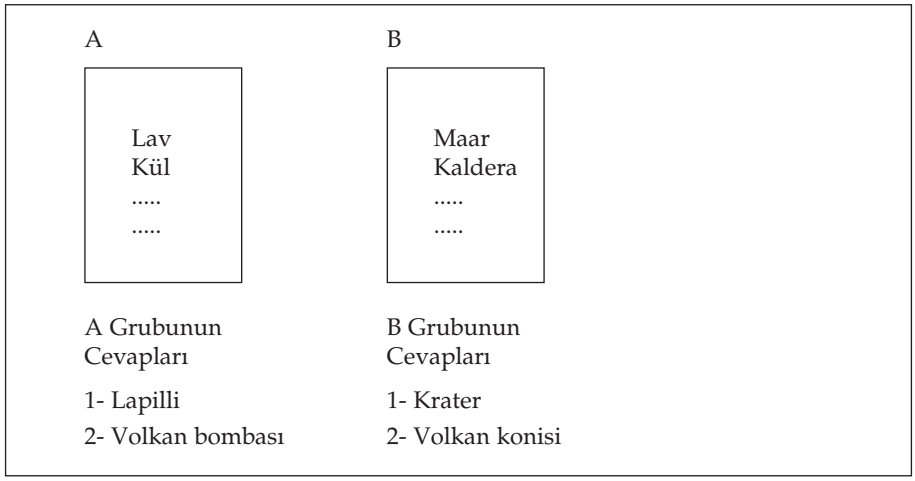
Şekil 2:



4-Kuralı bul etkinliği: Yine volkanizma konusunda kavramların sınıflandırılması ile ilgili bir başka alıştırma etkinliğidir.

Örnek; Aşağıda volkanizma konusu ile ilgili verilen kavramlar belli bir kurala göre iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplara sizlerde ikişer kavram ekleyiniz (Şekil 3).

Şekil 3: Kuralı Bul



Kaynak: Selçuk, 2003, 284

5- Cümle oluşturma etkinliği: Bir cümle oluşturacak karışık kelimler öğrencilere verilir. Anlamlı bir cümle oluşturmaları öğrencilerden istenir. Bu etkinlik daha çok sözel zekâ grubundan öğrencilere hitap eder.

Örnek; Yeryüzü, magma, yükselme, yüzey volkanizması

Not: Cümlenin oluşturulması sırasında öğrenciler kelimelere, cümleye anlam vermek için çeşitli "ekler" ilave edebilir.

Cümle; Yüzey volkanizması magmanın yeryüzüne yükselmesidir.

Cümle tamamlama: Bu alıştırma da sözel zekâsı ileri düzeyde olan öğrencilere yönelik bir etkinliktir.

Örnek; Volkan konisinin huni şekinde olan ağız kısmına ……. denir. (Krater)

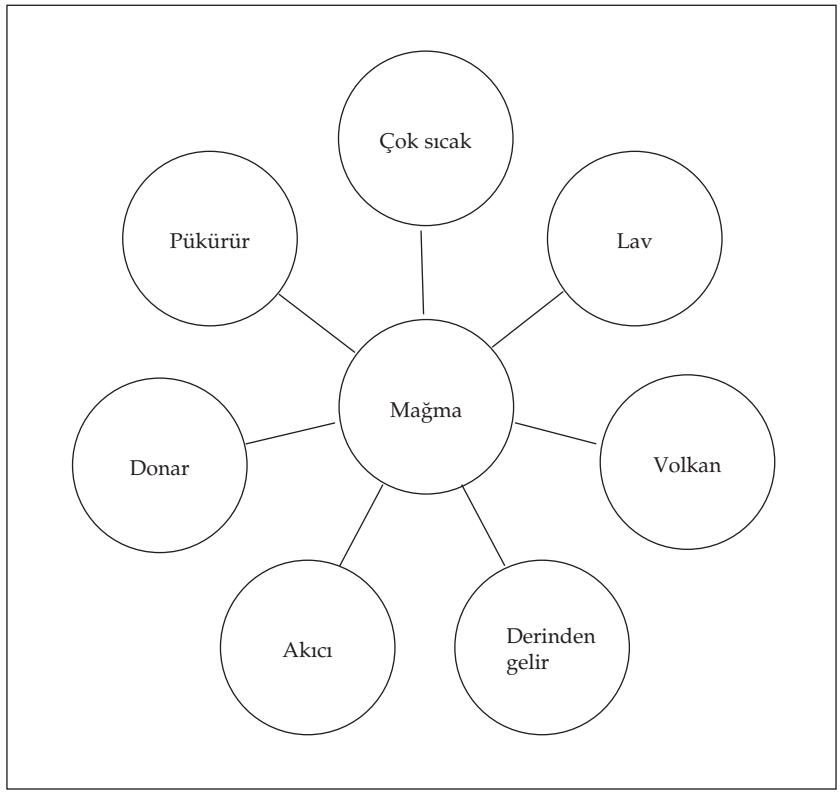
6-Ben Neyim Oyunu (Nesi var oyunu): Bu etkinlik de sınıfa uyarlanabilecek oyunlardan biridir. Oyunun başında sınıftaki öğrencilerden biri dışarı çıkartılır. Sınıfta kalanlar kendi aralarında dersle ilgili bir olayı veya kavramı kararlaştırırlar ve o kavramla ilgili hangi ipuçlarını vereceklerini kaynaklardan yararlanarak kararlaştırırlar. Kelimenin çeşitli özellikleri ipucu cümleleri şeklinde verilir. İpuçlarının hepsi birden verilmez. İçeri giren öğrenci "Nesi var?" sorusunu sordukça ipuçları verilir. En sonunda öğrenciden bu kelimenin ne olduğunu söylemeleri istenir.

Örnek; 1- İçimde katı maddeler var.
2- İçimde sıvı maddeler var.
3- Yerin derinliklerinden gelirim.
4- Çok sıcağım.

Öyleyse ben neyim? **(Magma)** Yukarıdaki ipuçları verildikten sonra bu sorunun cevabı istenir. Bu çalışma sözel-dilsel zekâya yönelik bir etkinliktir.

7-Beyin Fırtınası: Bu teknik, belli bir sorun veya konu ile ilgili değişik görüşler elde etmek için kullanılmaktadır. Katılanlara (öğrencilere) bir sorun verip, onlardan ne kadar ilkel olursa olsun akıllarına gelen çözümleri tartışmaları istenmektedir (Kemertaş, 2003, 213). Bu tür bir etkinlikte öğrencilerin her türlü görüşü dikkate alınır. Bu görüşler tahtaya veya kağıda yazılır. Öğretmen öğrencilere müdahale edici değildir. Tartışmayı açmaya ve geliştirmeye çalışır. En son aşamada görüşlerin ortak noktası ortaya konulur. Beyin fırtınası yöntemi volkanizma konusunda şu şekilde uygulanabilir; Öğrencilere, magma kavramı denildiğinde akıllarına nelerin geldiği sorulur ve onların verdiği cevaplar ayrım yapılmaksızın, eleştirilmeksizin tahtaya yazılır veya şematik bir şekle dönüştürülür (Şekil 4). Burada esas olan öğrencilerin özgürce düşünmelerini sağlayarak, hayal güçlerini ve üretkenliklerini geliştirmektir. Bu tür bir etkinlik, Saban'ın (2001, 103) araştırmasında sözel zekâya yönelik etkinlikler

Şekil 4: Beyin Fırtınası



altında ele alınırken, Selçuk'un (2003, 45) çalışmasında matematiksel- mantıksal zekâ gurubuna ait etkinlikler altında ele alınmıştır. Ancak daha önceden de belirttiğimiz gibi hiçbir etkinlik sadece bir zekâ gurubundan öğrenciye hitap etmez. Bu etkinlik tahtaya yazılması veya şekle dönüştürülmesi yönü ile sözel ve görsel zekâya, yoğun bir şekilde çözüm üretme yönü ile matematiksel zekâya hitap eder.

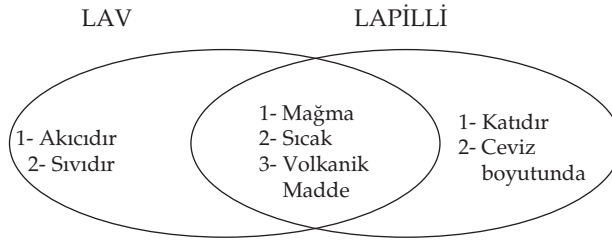
8-Branşlar arası işbirliği: Çoklu zekâ teorisi, çok boyutlu ders planlaması için okul personelinin ekip olarak çalışmasını öngörmektedir. Diğer bir ifadeyle, çoklu zekâ teorisine dayalı öğretim anlayışını benimseyen okullarda; sınıf öğretmenleri ve

branş öğretmenleri birbirleriyle işbirliği yaparak sınıflarında ve okullarında yürütecekleri faaliyetleri ve etkinlikleri belirlemek zorundadırlar (Saban, 2001, 64). Örneğin; Volkanizma konusu işlendiğinde coğrafya öğretmeni, resim öğretmeninden dersinde bir yanardağın patlama anındaki resmini yaptırmasını isteyebilir. Bu sayede öğrenciler coğrafya dersinde öğrendiklerini resim dersinde pekiştirmiş olurlar. Bu etkinlik daha çok bedensel zekâya yönelik bir etkinliktir. Ancak çizilen resimler görsel zekâya da hitap eder. Çoklu zekâ kuramında okuldaki bütün öğretmenlerin işbirliği esastır. Öğrenciler gibi öğretmenlerde belli bir öğretim yöntemine daha yatkındır. Coğrafya öğretmeni de kendi durumunun farkına varıp, duruma göre diğer ders öğretmenlerinden yardım alabilir. Benzer işbirliğine edebiyat öğretmeni ile de gidilebilir. Volkanizma konusu coğrafya dersinde işlendiğinde, edebiyat öğretmeni öğrencilerden bulundukları yerde yanardağ patlamasının olduğunu hayal etmelerini ve bununla ilgili bir kompozisyon yazmalarını isteyebilir. Böyle bir çalışma, öğrencilerin kişisel düşünceleri ön plana çıktığı için, içsel zekâya daha fazla hitap eder. Ancak yazma olayı meydana geldiği için aynı zamanda sözel-dilsel zekâya da hitap eder. Edebiyat öğretmeni, içinde volkanizma ile ilgili kavramların geçtiği bir şiir yazmalarını da öğrencilerinden isteyebilir. Yine bu etkinlikte sözel ve kişisel zekâya yönelik bir etkinliktir. Bu etkinliklerin başarılı bir şekilde yapılabilmesi okul öğretmenleri arasındaki işbirliğine ve koordinasyona bağlıdır.

9-Kavramların benzerlik ve farklılıklarının gösterilmesi: Bu tür bir etkinlik sınıflandırma stratejisine dayanır. Sınıflandırma matematiksel zekâya yönelik bir etkinliktir. İki kavramın farklılık ve benzerliklerinin bir venn şemasında gösterilmesi matematiksel zekâ yanında görsel-uzamsal zekâya da hitap eder. Aşağıdaki örnekte lav ile lapilli arasındaki farklar ve benzerlikler venn şemasında gösterilmiştir (Şekil 5). Şekilde şemaların kesişim yerleri kavramların ortak özelliklerini, dışında kalan yerler ise farklılıklarını ortaya koymaktadır.

Not: Şekil'in hazırlanmasında Selçuk'un Çoklu zekâ uygulamaları kitabı s. 286'dan yararlanılmıştır.

Şekil 5: Lav İle Lapilli Arasındaki İlişkiyi Gösteren Venn Şeması



Kaynak: Selçuk, 2003:286

10-Öğrencilerin bizzat etkinlikte bulunmasını sağlamak: Öğrencilerden bir yanardağın kesitini gösteren bir maket yapmaları istenebilir. Bu bedensel zekâyı geliştirmeye yönelik bir etkinliktir. Bu etkinlik sayesinde öğrenci volkanizma ile ilgili kavramları yaparak öğrenmiş olur. Bedensel zekâsı yüksek olan öğrenciler hareket etmesini severler. Bu yüzden onların sürekli hareketsiz bir şekilde öğrenmelerini beklemek yanlış olur. Aşırıya kaçmamak kaydıyla sınıf içinde öğretim amaçlı dolaşmaları-

na hoşgörü gösterilmelidir. Ayrıca bedensel zekâsı yüksek olan öğrenciler için öğretmenlerin bedensel dili etkin bir şekilde kullanması da önemlidir. Öğretmen, konuyu anlatırken çeşitli jest ve mimikler ile kavramları canlandırmaya çalışmalıdır. Aynı zamanda bunlar, görsel zekâyı geliştirmeye yönelik etkinliklerdir.

11-Pandomim tekniğini uygulamak: Bu teknik sayesinde volkanizma ile ilgili kavramlar öğrencilere oyun şeklinde öğretilebilir. Öğrencilerin veya öğretmenlerin volkanizma ile ilgili çeşitli kavramları konuşmadan çeşitli vücut hareketleri ile anlatmaları onların hayal gücünü ve bedensel aktivitelerini geliştirir. Bu tür bir etkinlik hem görsel zekâyı hem de bedensel zekâyı geliştirebilir.

12-Çeşitli video kasetlerin, film şeritlerinin, CD'lerin ve haritaların kullanılması: Türkiye Film Radyo Televizyon Merkezinin "yanardağlar" video kaseti volkanizma konusunda kullanılabilir. Bu etkinliğe bağlı olarak öğrenciler hem dinleyerek hem de görerek öğrenmiş olurlar. Coğrafya dersleri için, hangi konuda hangi video kasetlerin ve film şeritlerinin bulunduğu hakkında ayrıntılı bilgileri Coğrafya Öğretim Yöntemleri (Güngördü, 1999, 183) kitabında bulmak mümkündür.

Volkanizma konusu ile bağlantılı olarak Türkiye'de yanardağların ve fayların dağılışını gösteren iki harita sınıf ortamına getirilerek dersin görsel zenginliği artırılabilir (görsel-uzamsal zekâya yönelik bir etkinlik). Ayrıca bu etkinlik ile yanardağlar ile fay hatlarının dağılışı arasında bağlantı kurulmuş olur. Volkanizma konusunda ders kitaplarında bu iki haritanın birlikte verilmemiş olması bir eksikliktir.

13-Problem çözme yönteminin uygulanması: Matematiksel zekâsı iyi olan öğrencilerin özellikle üzerinde durdukları bir noktada da bilimsel problem çözme yöntemidir. İlk bakışta bu yöntem sadece sayısal derslerde kullanılıyor gibi görünebilir. Bu süreç; 1- Problemi tanımlamak, 2- Problemi belli parçalara ayırmak ve hipotezler oluşturmak, 3- Problem ile ilgili tüm verileri toplamak, 4- Toplanan verileri analiz etmek ve yorumlamak, 5- Problemi belli bir çözüme kavuşturmak aşamalarından oluşur (Saban, 2001, 110). Daha sonraki aşamalarda ise bu hipotezi desteklemek için çeşitli veriler toplanacaktır. Problem çözme yöntemini volkanizma konusunda da uygulamamız mümkündür. Örneğin; Dünyadaki fay hatları ile volkanların dağılışı arasındaki bağlantıyı bu yöntem ile öğrenciler araştırabilirler. Böyle bir araştırmanın problem cümlesi; fay hatlarının dağılışı ile volkanların dağılışı arasında ilişki var mıdır? Hipotez; vardır veya yoktur şeklinde olacaktır. Daha sonraki aşamalarda ise bu hipotezi desteklemek için çeşitli veriler toplanacaktır. Bu konu proje şeklinde birden fazla öğrenciye verildiği zaman kişiler arası (sosyal) zekâyı geliştirmeye yönelik bir etkinlik olur.

Bu tür problem cümleleri seçilirken; güncelliğe ve öğrencilerin yaşamları ile bağlantıya dikkat edilmelidir. Örneğin; Güneydoğu Asya'da 2004 yılında görülen Tusinami doğal afeti ile bağlantılı olarak, "yanardağların püskürmesi tusinamiye yol açar mı?"[1] şeklindeki bir problem cümlesi araştırmaya konu olabilir.

14-Coğrafya konuları ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini yazmaları: Volkanizma konusu işlendikten sonra öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenebilir. Bu etkinlik yazma boyutu ile sözel-dilsel zekâya, kişisel düşüncelerin ifade edilmesi boyutu ile de içsel zekâya daha fazla hitap eder. Ancak bu etkinlikler tüm öğrencilerden istenir. Çünkü çoklu zekâ kuramında amaç, insanlardaki tüm zekâ alanlarını en üst düzeyde geliştirmektir.

[1] Krakatau volkan patlaması (1883) Java ve Sumatra adalarında tusinamiye yol açmıştır.

15-Sogratik sorgulama yönteminin uygulanması: Matematiksel zekâsı yüksek olan öğrencilere daha fazla hitap eden bir etkinliktir. Günümüzdeki eleştirel düşünme hareketi, öğretmenlerin geleneksel "bilgi aktarıcı" imajına önemli bir alternatif geliştirmiştir. Sokratik sorgulamada öğretmen, öğrencilerin görüş açılarını sorgulayan bir role bürünür (Saban, 2001, 106). Ancak bu sorgulamada öğrencileri fikirlerinden ötürü yargılamak veya küçük düşürmek asla yoktur. Öğretmen öğrencilerine hitap etmek yerine onlarla diyaloga girerek düşüncelerinin doğruluklarını test etmelerine yardımcı olur. Ancak bu yöntemi uygulamadan önce öğretmenin bu yöntemi ne amaçla uyguladığını öğrencilerine anlatması gerekir. Örneğin; öğretmen volkanizma kavramının ne olduğunu öğrencilerine en iyi şekilde anlatmak amacıyla; Sadece magmanın yeryüzüne çıkmasını volkanizma olarak tanımlayabilir miyiz? şeklinde bir soruyu öğrencilerine sorarak sogratik sorgulama yöntemini başlatabilir. Bu soruya bir öğrencinin vereceği evet cevabına göre şu soruyla yöntemi devam ettirebilir; o zaman yerkabuğunun altındaki (yerkabuğu içi) magma hareketlerini hangi tanım kapsamında düşünebiliriz? Bu sorular öğrencinin vereceği cevaplara göre artabilir veya azalabilir. Bu tür bir etkinlikle öğrenciler düşünerek ve keşfederek öğrenmiş olurlar.

16-Tartışma Yöntemi: Tartışma; üyelerin yüz yüze bulunduğu bir grupta, bir liderin yönlendiriciliğinde, ortak ilgi duyulan bir konuda, belli bir amaç doğrultusunda yapılan planlı ve sistemli bir etkileşim sürecidir (Açıkgöz, 2003, 329). Serbest tartışma, küme çalışması, fısıltı grupları, komisyon, seminer, münazara, açık oturum, konferans, panel, sempozyum ve forum belli başlı tartışma teknikleridir (Kemertaş, 2003, 193). Tartışma tekniklerinin hepsi öğrencilerin sorun çözme ve iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Öğrenciler arasındaki ilişkinin ve işbirliğinin yoğun olduğu bu yöntem ilk bakışta sosyal zekâsı yüksek olan öğrencilere daha fazla hitap ediyormuş gibi görünebilir. Ancak coğrafya dersinin özü nedeni ile her yöntem doğa zekâsı yüksek olan öğrencilerin ilgisini çeker. Çünkü coğrafya her aşamasında çevre insan ilişkisi üzerinde durur. Sonuç olarak bir etkinliği sadece bir zekâ alanına hitap ediyor diyemeyiz. Önemli olan bir etkinliği birden fazla zekâ alanına hitap edecek şekilde düzenlemektir. Ayrıca tartışma yöntemi problem çözme boyutuyla da matematiksel zekâsı yüksek olan öğrencilere hitap eder. Dünyada pek çok çevre sorunu coğrafya bilimi ile doğrudan ilgilidir. Bu bağlamda tartışmaya konu olacak problemleri coğrafya derslerinde bulmak zor değildir. Çalışmamız örnek konu olarak alınan volkanizma konu başlığı da bu açıdan zengindir. Konu ile ilgili tartışma sorularına örnekler; Mağmatizma ile volkanizma aynı şeyleri mi ifade eder? Yeryüzünde meydana gelen volkanizma faaliyetleri insanlık için olumlu mudur? Güneydoğu Asya depremi dünyadaki volkanik hareketleri tetikleyebilir mi? Bunlara benzer ilgi çekici tartışma konularını coğrafya derslerinde bulmak kolaydır. Ancak konular için ayrılan zamanın yetersizliği ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığı nedenleri coğrafya öğretmenlerimizin bu yöntemi etkin bir şekilde kullanmalarını engeller.

17-Küme çalışmaları etkinlikleri: Kümelerin büyüklüğü hiçbir zaman 3, 5 gibi tek rakamlı olmamalıdır. Çünkü üyelerden birinin dışlanması söz konusu olabilir. Kümelerdeki bireyler birbirlerinin başarısından sorumlu tutulmalıdır. Kısacası öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, bireysel başarı yanında grup performansının da dikkate alınması gereklidir. Küme üyeleri arasında yarıştan ziyade işbirliği önemlidir. Kümeler başarı, yetenek ve diğer değişkenler (yaş, tutum, cinsiyet, etnik köken, kişilik özellikleri gibi) açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulmalıdır (Gömleksiz, 1997, 15).

Yukarıda belirttiğimiz şekilde hazırlanmış kümeler ile işbirlikli öğrenme yöntemi coğrafya derslerinde uygulanabilir. Ancak bu öğrenme modelinin burada verilecek özet bilgi ile öğrenilmesi mümkün değildir. Ayrıntılı bilgi edinmek isteyen eği-

timciler, çalışmamızın kaynakça kısmından yararlanabilirler. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi bu yöntem kişiler arası (sosyal) zekâya daha fazla hitap eden bir etkinliktir.

18-Örnek olay etkinliği: Bu yöntemde gerçek veya hayali bir olay öğretmen ve öğrenciler tarafından metne dönüştürülür. Metin oluşturulmadan önce bu aktivitenin hangi amaçlarla yapılacağı belirlenir. Bu amaçlar doğrultusunda metin oluşturulur. Daha sonra metin öğrencilere okunur veya dağıtılır. Öğrencilere metin ile ilgili çeşitli sorular yöneltilir. Bir örnek olay metinin nasıl hazırlandığını göstermek amacı ile volkanizma konusu ile ilgili aşağıda örnek olay metni verilmiştir.

Konu: Volkanizma ve Türkiye'de Volkanlar

Örnek Olay Metni: Pinatuba Volkanın Püskürmesi

Bu yanardağ, Filipinlerin başkenti Manila'nin 90 km kuzeyinde bulunuyordu. Dünyadaki 5500 aktif volkanda biriydi. Pinatuba son püskürmesinden 600 yıl sonra 15 Haziran 1991 yılında sessizliğini tekrar bozdu ve 20. yüzyılın II. yarısında görülen en büyük volkan patlamasını meydan getirdi. Patlamanın şiddetiyle ve dağın alt kısmından çıkan malzeme nedeniyle, dağın zirve kısmında 2 km çapında oval bir kaldera meydana geldi. Püskürme sırasında atmosfere büyük miktarda kül ve gaz karıştı. Volkanik küllerin ve tozların çok çabuk çökmeleri nedeni ile Pinatuba püskürmesinin uzun süreli bir atmosferik etkisi olmamıştır. Ancak yanardağdan çıkan gazların özellikle kükürtdioksidin atmosfer ve dünya iklimi üzerinde yan etkileri olmuştur. Hatta bazı araştırmacılar, 1992 yılı yaz mevsiminin diğer yıllara göre soğuk geçmesini bu yanardağın püskürmesine bağlamışlardır. 722 kişinin hayatını kaybettiği bu püskürmede ölümlerin çoğuna piroklastik maddeler, çamur akıntıları ve salgın hastalıklar yol açmıştır. Ayrıca bu afette 41 bin yapı da hasar görmüştür.

Not: Bir konuda örnek olay metni hazırlarken, ilk olarak konu ile ilgili kaynaklar araştırılır. Daha sonra metin oluşturulmaya çalışılır.

Örnek olay metni ile ilgili sorular;

1- Yukarıdaki metni de dikkate alarak, yanardağ faaliyetlerine bağlı olarak yeryüzünde hangi yerşekilleri oluşabilir?

2- Pinatuba yanardağı 600 yıl sonra tekrar püskürdüğüne göre; tarihi devirler (1441-1443) içinde püskürdüğü kesin olarak bilinen tek yanardağımız Nemrut tekrar faaliyete geçebilir mi?

3- Metni de dikkate alarak yanardağ patlamasına bağlı olarak ne tür olumsuzluklar ortaya çıkabilir?

Yukarıdaki soruları öğretmen kafasında tasarladıktan sonra metni oluşturmaya çalışmalıdır ve soruların cevabının tamamı metinde bulunmamalıdır. Lise coğrafya ders kitaplarındaki okuma parçaları, örnek olay yöntemini uygulamak için kullanılabilir. Bu yöntem tek bir zekâ alanına hitap etmez. Metnin öğrenciler tarafından okunması yönü ile sözel-dilsel zekâya, öğretmenin sorduğu soruların öğrenciler arasında tartışılması yönü ile kişiler arası zekâya hitap eder. Ayrıca soruların tartışılmasına bağlı olarak, bilimsel problem çözme yöntemi de örnek olay yönteminde kullanılır. Bu yöntemde büyük ölçüde matematiksel-mantıksal zekâya dayanır. Örnek olay metnini öğrencilerin hazırlaması da istenebilir.

19-Rol oynama yöntemi: Rol oynama yönteminde; bir fikir, durum, sorun yada olay bir grup önünde dramatize edilir. Grubun üyeleri yalnız dinlemek yada tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu da izlerler. Oyun izlendikten sonra öğrencile-

re çeşitli sorular yöneltilir. Oyun ile ilgili sorular ders konusu ile bağlantılı olmalıdır. Soruların cevapları öğrenciler arasında tartışılır. Rol oyna yönteminde olay öğrenciler tarafından canlandırıldığı için, kişisel duygular ön plandadır. Bu duruma bağlı olarak bu etkinlik öğrencilerin içsel zekâlarına hitap eder. Oyun bir grup önünde sergilendiği için, bu etkinliğin iletişimi geliştirmek gibi bir fonksiyonu da söz konusudur. Bu yönü ile rol oynama yöntemi kişiler arası (sosyal) zekâya da hitap eder. Ayrıca bu etkinlikte rolü oynayan öğrencilerin konuşma ve ezber becerileri de önemlidir. Bu bakımdan etkinlik sözel-dilsel zekâya da hitap eder. Böyle bir oyun izlenmesi yönü ile de görsel-uzamsal zekâsı ileri düzeyde olan öğrencilere de hitap eder. Volkanizma konusu ile bağlantılı olarak, yanardağ patlaması yaşamış bir kişinin başından geçebilecek olayları anlatan hayali veya gerçek bir senaryo hazırlanabilir ve bu senaryo öğrenciler tarafından sınıfta bir tiyatro oyununa dönüştürülebilir.

20-Bulmaca türü alıştırma etkinliklerine yer verilmesi: Sözel ve dilsel zekâsı yüksek olan öğrenciler, kelime oyunlarını ve bulmacaları severler. Bu amaçla aşağıda volkanizma konusu ile ilgili hazırlanmış çengel bulmaca örneği verilmiştir (Şekil 6). Bulmaca ilgili sorular aşağıda verilmiştir.

Bulmacada yatay ve dikey yönde oklar bulunmaktadır. Bu okların her biri volkanizma konusu ile ilgili bir kavramı ifade etmektedir. Okların bulunduğu yer kavramların ilk harfini göstermektedir. Dikey ve yatay yöndeki oklar ile ilgili sorular çengel bulmacanın solundan sağına doğru sıralanmış durumdadır. Aşağıda oklar ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Yönü aşağı doğru olan oklar ile ilgili sorular soldan sağa doğru sıralanmıştır.

1- Magmanın yeryüzüne çıktığı yer, 2- Volkan konilerinin üst kısmının çökmesi ile meydana gelmiş çukurluk, 3- Ülkemizden bir kaldera gölü, 4- Ülkemizin en yüksek volkanik dağı, 5- Volkanlardan çıkan katı maddeler,

Yönü yukarı doğru olan oklar ile ilgili sorular;

1- İtalya'da aktif bir volkanik dağ, 2- Volkanlardan çıkan malzemelerin üst üste yığılması ile oluşmuş şekil, 3- Magmanın yeryüzüne doğru sokulması veya çıkması,

4- Patlama çukuru,

Yatay yöndeki oklar ile ilgili sorular;

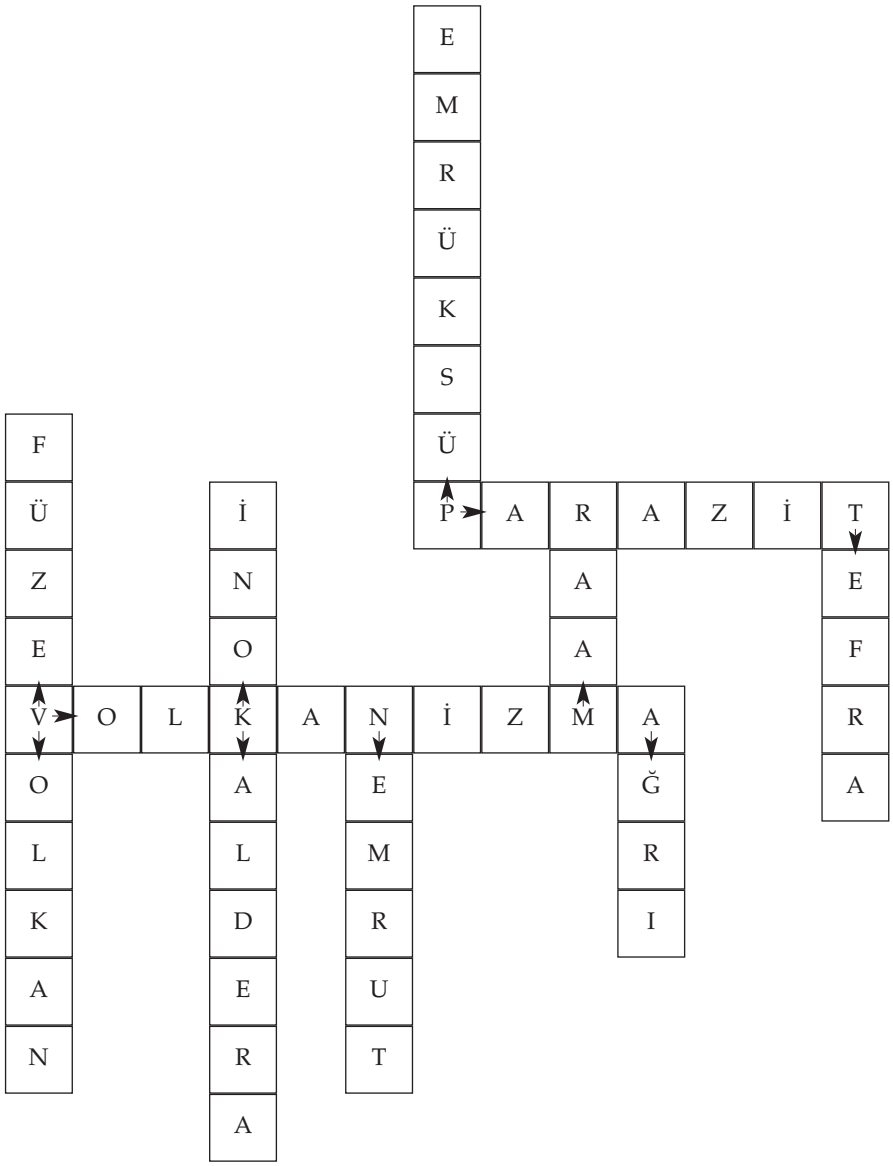
1- Mantodaki magmanın yerkabuğuna sokulması veya yeryüzüne çıkması ile ilgili tüm süreçler, 2- Bir yanardağda ana koni dışındaki yan koniler,

Sonuç

Her öğrencinin en azından bir zekâ alanında üstün olduğu anlayışından hareket eden çoklu zekâ kuramı, coğrafya derslerinde öğretim yöntemi çeşitliliğini esas alır. Çoklu zekâ kuramını benimsemiş bir coğrafya öğretmeni, öğrencilerinin zekâ alanlarındaki potansiyellerini dikkate alarak farklı öğretim sitillerine başvurur.

Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan bir ders etkinliği birden fazla zekâ alanına hitap eder. Örneğin; örnek olay yöntemi tek bir zekâ alanına hitap etmez. Metnin öğrenciler tarafından okunması yönü ile sözel-dilsel zekâya, öğretmenin sorduğu soruların öğrenciler arasında tartışılması yönü ile kişiler arası zekâya hitap eder. Ayrıca soruların tartışılmasına bağlı olarak, bilimsel problem çözme yöntemi de örnek olay yönteminde kullanılır. Bu yöntem de büyük ölçüde matematiksel-mantıksal zekâya dayanır.

Şekil 6: Volkanizma Konusu ile İlgili Çengel Bulmaca



Çoklu zekâ kuramının coğrafya derslerinde uygulanabilmesi için edebiyat, resim vb. derslerin öğretmenlerinden de yardım alınması gerekir. Çoklu zekâ kuramında branşlar arası işbirliği ve ders programları arasındaki koordinasyon çok önemlidir.

Kaynakça

AÇIKGÖZ, Kamile (1992). **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama**, Uğurel Matbaası, Malatya

AÇIKGÖZ, Kamile (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir

ARAS vd. (2001). **Lise Coğrafya**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul

ATALAY, İbrahim (2001). **Lise Coğrafya**, İnkılâp Yayın, İstanbul

CONNECTIONS, Makıng (2002). **Beyin Temelli Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara

DOĞANAY, Hayati (1993). **Coğrafyada Metodoloji**, Milli Eğitim Bakamlığı Yayınları, İstanbul

ERGİNER, Ergin, (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, Ankara

ERİNÇ, Sırrı (1996). **Jeomorfoloji I**, Öz eğitim, İstanbul

ERİNÇ, Sırrı (2001). **Lise Coğrafya,** Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul

GÖMLEKSİZ, Müfit (1997). **Kubaşık Öğrenme**, Baki Kitapevi, Adana

GÜNEY, Emrullah (1996). **Jeomorfoloji Sözlüğü**, Öz Eğitim, İstanbul

GÜNGÖRDÜ, Ersin (1999). **Coğrafyada Öğretim Yöntemleri, İlkeler ve Uygulamalar**, Ankara

GÜNGÖRDÜ, Ersin (2001). **Liselerde Coğrafya Dersi Öğretimi**, Nobel Yayınları, Ankara

HANLE, Adolf vd. (1991). **Schüler Düden (Geographie)**, Manheim-Almanya

HOŞGÖREN, Yıldız (1987). **Jeomorfolojinin Ana Çizgileri I**, İ.Ü. Rektörlüğü Film Merkezi ve Matbaası, İstanbul

İZBIRAK, Reşat (1992). **Coğrafya Terimleri Sözlüğü**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul

KEMERTAŞ, İsmet, (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Birsen Yayınevi, İstanbul

ÖZTÜRK, Cemil vd. (2003). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegama Yayıncılık, Ankara

SABAN, Ahmet (2001). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**, Nobel Yayınları, Ankara

SELÇUK, Ziya vd. (2003). **Çoklu Zekâ Uygulamaları,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

ŞAHİN, Cemalettin (2001). **Türkiye'de Coğrafya Öğretimi**, Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara

ŞAHİN, Cemalettin vd. (2002). **Doğal Afetler ve Türkiye**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara

TİTİZ, M. Tınaz, (1999). **Ezbersiz Eğitimin Yol Haritası**, Beyaz Yayınları, İstanbul

TOMAL, Necati, (2004). "Lise Coğrafya Öğretmenlerimizin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri", **Milli Eğitim Dergisi**, S. 162, ss.225-244

TURAN, İlhan (2002). "Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi İle İlgili Sorunlar", **G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 22, S. 2, ss.67-84

http://www.enocto.com/tr/kaynaklar_makale_detay.asp?url=203,"Çoklu Zekâ", 26.08.2004

TEACHING CONCEPTS UPON THE MULTIPLE INTELLIGENCES IN GEOGRAPHY LESSONS IN HIGH SCHOOLS

Necati TOMAL*

Abstract

Our geographical teachers at high schools have extensively used the methods of narration and question-answer. Teachers do not greatly make use of the contemporary approaches such as the project method, co-operation and multi-intelligence theory. The multi-intelligence theory based on the idea that each student is certainly superior in a field of intelligence is concerned with the varieties of teaching method in the geography lessons. While teaching the concepts concerning the lessons, a geography teacher who adopts the multi-intelligence theory should consult the different teaching types, taking into consideration the potentials of the students on the fields of intelligence. Only in this way, it may be possible to teach the geographical concepts and to make them attractive.

Key Words: Multi-intelligence, concept teaching, geography

* Dr.; Ondokuz Mayıs University Faculty of Education Geography Education

İLKÖĞRETİM DERS KİTAPLARINDA GÖRSEL TASARIM VE RESİMLEME

Anıl ERTOK ATMACA*

Özet

Eğitim sistemimizin öğretim materyalleri arasında ders kitaplarının önemli bir yeri olduğunu bilmekteyiz. Öğretmen ve öğrenci için ders kitapları öğretime yardımcı olma açısından önem taşımaktadır. Makalemizin ana teması ise ders kitaplarının görsel anlamda değerlendirilmesidir.

Ders kitaplarının resimlenmesi ve görsel anlamda kitabın değerlendirilmesi eğitim ve öğretim açısından önemlidir. Özellikle İlköğretim aşamasının ilk basamaklarında resimlerin çocuklar üzerindeki etkisi bilinmektedir. Bu yaş çocukları görsel materyallere karşı ilgi duyarlar, bu nedenle ilköğretim ders kitaplarının resimlenmesi ve tasarım aşaması çok önemlidir. Makalede amaç, ders kitaplarının resimleme aşamasını değerlendirerek çocukların ders kitaplarını zevkle çalışmaları ve kitaplarına karşı sevgi duymalarını sağlamaya yardımcı olmaktır.

Anahtar Sözcükler: Ders kitapları, görsel tasarım, resimleme, çocuk, eğitim

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağın şartlarına uyum sağladığımız dünyamızda artık önceki dönemlere göre görsel bir şenlik altında kaldığımız ve okuma alışkanlıklarınızı giderek kaybettiğimiz bir gerçektir. Özelikle çocuklar ders kitaplarının dışında okuma etkinliklerini giderek kaybetmektedirler çünkü televizyon ve bilgisayar daha cazip ve zahmetsiz iletişim araçlarıdır ve çocuklar bu renkli dünyaya her geçen zaman daha fazla ilgi duymaktadırlar. Boydaş'ın (2003, 129)da dediği gibi özellikle etik ve estetik değerlerin yerini ekonomik değerlerin alması, bu duruma daha da düşündürücü ve gelecek için endişe verici bir boyut katmıştır. İşte bu noktada bütün ders kitaplarına sadece bilgi veren birer eğitim ve öğretim aracı olarak bakılmayacağı anlaşılmıştır.

Kitapların amacı sadece, bilgisel tavır kazandırmak olmamalıdır, çünkü böyle bir kitap, öğrencide okuma zevki uyandıramaz. Kitap okuma sevgisinin önemi kadar kitaplarımızın da görsel anlamda okuyucuya estetik beğeni uyandırması gereklidir.

Ders kitapları öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceği, öğretmenlerin neler öğreteceği ve bu sürecin yürümesinde nasıl bir yöntem uygulanacağının yol göstericisi olarak etkili bir kaynaktır, bu nedenle ders kitaplarının içeriği, teknik ve fiziksel özellikleri oldukça önemlidir.

Gökkaya ve Oruç (2003, 153) Görsel, işitsel, dokunsal ve kinetiksel (hareket) öğrenme sitiline sahip çocukların bu özelliklerinin öğrenilmesine yönelik otuz soruluk testin yorumlaması neticesinde şu sonuçlara ulaşmışlardır: Öğrenciler belirli konulardaki bilgilere erişme becerisini ders kitaplarının görselliği ile eş anlamlı görmek-

* Arş. Gör.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Öğretmenliği Bölümü

tedirler yani, görsel öğrenme özellikle ilköğretim düzeyindeki çocuklarımız için işitsel öğrenmeden daha önce gelmektedir. Otuz sorudan oluşan öğrenme stilinde alınan yanıtlardan 12 si görsel tema taşımaktadır. Yani diğer üç öğrenme stilinin önüne geçen oranda görsel süreç ön plana çıkmaktadır. Alınan sonuçlar maddelerle şöyledir:

- Defterlerimin içini genellikle resimlerle süslerim.
- Resimli roman okumayı severim.
- Resimli bulmaca çözmeyi severim.
- Masal ve kitap CD'leri seyretmeyi severim
- Harita, poster ve şemalarla anlatılmak istenenleri çabuk kavrarım.
- Göremediğim şeyi kavrayamam.
- Aktif olarak katıldığım etkinlikleri severim.
- Gördüklerimi iyi hatırlarım.
- Olaylar ve/ veya konular şematize edilerek gösterilirse daha iyi anlarım.
- Çevremi resim ve fotoğraflarla daha iyi kavrayabiliyorum.
- Fotoğrafa soru sorarak daha iyi bilgileniyorum.
- Resimler, şekiller merakımı uyandırır.

Ders kitaplarından, öğrencilerin doğrudan öğrenmelerine ve öğretmenlerin sınıftaki sunuşlarında yöntemler geliştirmelerine yardımcı olması beklenir. Sosyal Bilgiler alanında yazılan ders kitapları için geliştirilecek ölçütler şu başlıklar altında ele alınabilir: (Tertemiz, Ercan, Kayabaşı, 2001)

A- Ders Kitaplarının Fiziksel Özellikleri
B- Ders Kitaplarında Eğitsel Tasarım
   1- Hedefler (Amaçlar) Açısından
   2- İçerik açısından
   3- Öğrenme-Öğretme Süreci açısından
   4- Değerlendirme açısından
C- Görsel Tasarım
D- Dil ve Anlatım

Ders kitaplarında resmin önemli bir yerinin olduğunun vurgulanması amaçlanmış olan bu çalışmamızda C- maddesi olan Görsel Tasım üzerinde duracağız.

Eğitim tarihimizdeki resimli ilk Türkçe alfabe ve okuma kitabı Hafız Refi'nin hazırladığı önce resimsiz, 1874'te (H. 1291) de resimli olarak, **Resimli Elifbâ-yı Osmanî** adlı kitaptır**.** Kitapta 31 adet gravür biçiminde yapılmış hayvan resmi vardır. Son derece güzel çizilmiş ve basılmış olan bu resimlerin batı dillerinde yazılmış kitaplardan alınmış olması muhtemeldir. Nitekim bazılarının altında Latin harfleriyle imzalar görülmektedir. Kitapta hiçbir insan resmi yer almamaktadır. Bu ilginç durum, döneminin resme ilişkin tutumundan kaynaklanmış olsa gerektir (Akyüz, 2000, 28). Günümüzde ise teknolojinin gelişimi ile birlikte çocuklarımıza sunulmuş binlerce kitap çeşidi bulunmaktadır. Artık ders kitaplarımızın da yıldan yıla değişim göstererek, görsel anlamda da çocuklarımıza yakışır nitelikte hazırlanmaya çalışıldığı gözlenmektedir.

Çocuklar için kitapları ve resimleri çok önemlidir. Çocuğun yaş basamağına göre resimlerden aldığı zevkler de değişime uğramaktadır. Çocuğun yedi sekiz yaşlarında yani okula başladığı yıllarda resimlerinde de bir değişme olduğu uzmanlarca

tespit edilmiştir. Bu yaş dönemi, çocuğun çevresiyle somut ilişkilerden elde ettiği imgeleri usunda işlemleyerek eski imgelerle yenileri arasında bağlışım kurarak yeni bir şema oluşturmasıdır. Çocuk okul yaşında kendi isteği ile gerçeği yansıtma çabası içine girer, çocuk çözmesi gereken birçok sorunu çözmeye bu yaşta yönelir. Bu yaşlarda çocuklar baktıkları nesneleri daha dikkatli incelemektedirler. Bu bağlamda çocuk için kitapları ve içerisindeki resimleri, görsel tasarım çok önem taşır, çünkü çocuk, kitaplarını dikkatle inceleyecek, metinleri açıklayıcı resimlere daha ilgili olacaktır, bu dönemlerde çocuklar gerçeği ararlar. Çocuğun çevreye, sanat yapıtlarına ve kendi ürünlerine yönelttiği eleştirel tavır bu yaş çocuğunda gelişmenin bir başka boyutunu oluşturur. 11 ve 12 yaş döneminde ise çocuk, bir yandan alabildiğine gerçeği yansıtma isteği ve bu yolda başarısı ve başarısızlığı sürerken, bir yandan da çizgide daha özgür ve kendisine özgü anlatım formları arar. Bu evrede henüz perspektif kuralları öğrenilmemiş, hareket problemi çözülmemiş, ışık, gölge, renk, açık-koyu ve resim düzleminde üçüncü boyutu yaratma yeterince gelişmemiştir. Bunların öğrenilmesi okul ve okulun sunduğu öğrenme olanakları, kültürün sunduğu çeşitli grafik kaynaklar(Kitaplar, dergiler, çizgi romanlar, sanat yapıtları v.b) ve en önemlisi öğretmenin etkin öğretimiyle olanaklıdır (Kırışoğlu, 2002, 93-96). Kırışoğlu'na göre kitap resimleri, çizgi romanlar gibi grafik çalışmaları dolaylı öğretim yöntemine girmektedir. Öğrencinin çalışma biçimi, daha önceki kendi çalışmaları ve çevresini saran resimli kitaplar, çizgi romanlar gibi kültürel kaynaklar bu düzen içinde öğretimi sağlayıcı etmenlerdir.

Bellekte kodlanan resim ve şekiller simgesel belleğe yerleştirilmektedir. Bu bellek kalıcı, dayanıklı ve etkili bellektir. Yıllar önce kaydedilmiş resim ve şekil görüntülerini bile istendiğinde göz önüne getirilebilmektedir. Simgesel belleğin bu çalışması çeşitli araştırma ve laboratuar deneyleri ile de kanıtlanmışlardır. Örneğin Bahrick ve Vittlinger ders kitaplarındaki resim ve şekillerin anımsanması ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar bir grup deneğe Kolejden mezun olduktan 10 yıl sonra Kolejde okudukları ders kitaplarının kapaklarını, resimli ve yazılı sayfalarını göstererek ne anımsadıklarını sormuşlardır. Elde edilen bulgulara göre deneklerin çoğunun kitabın sözel bilgilerini unuttukları ancak resimlerin çok iyi anımsadıkları saptanmıştır. Bir başka çalışma ise laboratuar ortamında Lieury'nün yaptığı araştırmadır. Lieury, laboratuarda bir deneğe 2500 resmi arka arkaya göstermiş ve farklı gün ve zamanlarda bu resimlerden ne kadarını anımsadıklarını sormuştur. Deneklerin gösterilen resimlerin, % 90'ını farklı zamanlarda anımsadıkları görülmüştür. Yine şekil ve resimlerle anlatımların bellekte kalıcılığı ile ilgili S. Dalfen Denburg yaptığı araştırmada önemli bilgiler elde etmiştir. İlköğretim öğrencilerinin sözcük ve cümle anlamlarının resimlerle daha iyi öğrendikleri; ancak resimsiz verilen sözcük ve cümlelerin anlamlarını ise öğrenmede zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Denburg, çeşitli bilim dallarına özgü yeni sözcük ve kavramların resimlerle daha kolay öğretildiği belirlemiştir (Güneş, 2002, 138).

Eğitimbilimciler çocukların öğrenmelerinde görsel yolun etkin öğrenme yollarından biri olduğunu belirtirler. Eğitim açısından bakıldığında; çocuklara okutulan ders kitaplarında resimleme (illüstrasyon), tipografi ve iç sayfaları oluşturan bölümlerdeki görsel düzenlemelerde problemler gözlemlenmektedir. Ders kitaplarında görsel düzeni oluşturan ve önemsenmesi gereken en önemli elemanlardan biri resimlemelerdir. Son yıllarda ülkemizde yazılı ders kitaplarındaki resimlemelerin, haritalar vb. görsel elemanların yerleşim düzeni, verilen bilginin kavranması bakımından etkisi, araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Başarılı resimlemeler öğrenmeyi çabuklaştırırken, kötü resimlemeler öğrenciyi kitaptan uzaklaştırmaktadır (Artut, 2005).

Çocuk yayınlarında kitapların dış görünümlerinin, kapak resminin, kullanılan renklerin, içindeki resimlerin ve çizimlerin, kağıt kalitesinin, sayfa düzeninin vb. belli bir kaliteyi tutturması kaçınılmazdır (İpşiroğlu, 1994, 127-130). Çocuk kitaplarının bu önemli görevleri yerine getirebilmesi yapısal ve eğitsel özelliklerle donatılmasını gerekli kılmaktadır. Çocuk kitapları dış- iç yapı özellikleri ve dayandığı eğitsel ilkelerle bir bütündür. Bu özellik ve ilkelerin birbirleriyle tutarlılığı ve bütünselliği çocuk kitaplarının niteliğini belirleyen en temel etkendir. Bu nedenle çocuk kitaplarının belirtilen özelliklerinin bilinmesi çocuklar için seçeceğimiz kitaplarda bizlere kılavuz olacaktır (Sever, 1995, 1). Yazar çocuk kitaplarında olması gereken özellikleri maddelerken görsel tasarım ve resimleme ile ilgili olarak da bir tespit yapar Sever'e göre dış yapı, biçimsel özellikler çerçevesinde kitaplardaki resimler konuya uygun olmalı sayfa düzeninde de birlik ve bütünlüğü sağlamalıdır. Resimler anlatılan konuya göre; açıklayıcı, yorumlayıcı, eğlendirici, güldürücü ve sevimli olmalıdır. Bazen de güldürürken düşündürmelidir. Resimlerin taşıması gereken en temel özelliği ise "estetik değeri"dir. Resimler çocuğun estetik duygularının gelişmesine katkı sağlamalıdır. Estetik kaygı ön planda tutulmak koşuluyla; okul öncesi döneme ve okumaya yeni başlayan çocuklara yönelik kitaplardaki resimlerin renkli olması beklenir. Okul öncesi ve okumaya yeni başlayan çocuklar için hazırlanan kitapların dörtte üçü resim, dörtte biri yazı; 8 yaşın üzerindeki çocuklar için hazırlanan kitapların dörtte ikisi resim, dörtte ikisi de yazı olmalıdır. 10 yaşın üzerindeki çocuklara yönelik bir kitabın; dörtte birinin resim, dörtte üçünün de yazı olması gerekir. İlköğretim 6. Sınıftaki öğrenciye verilecek bir kitapta; resmin yerinin yazıya bırakılması uygun olur.

TÖMER Dil Öğretim Merkezi tarafında hazırlanan "1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu" konumuz açısından vurgularıyla önemli bir etkinliktir. Sempozyum bu anlamda içerik biçim, resimleme vb. açısından eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler yapmıştır. Sempozyumun bütünü değerlendirildiğinde Cengiz'in(2000) de belirttiği gibi çocuk kitapları konusunun gündeme getirilmesi, durumların ortaya konması, içerik, biçimleme, resim vb. açısından eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi, çocuk kitapları yazarlarının sorunlarının ele alınması, ortaya konan sorunlara çözüm önerileri getirmesi açısından sempozyumun önemli bir adım olduğunu söyleyebiliriz.

Yarının görsel sanatlardan tat almasını bilen bilinçli bireyleri, bugünün sanat ve estetik açısından tam not alan çocuk kitaplarının okurları arasından çıkacaktır. Çizer öykünün çocuğun belleğinde bıraktığı izlenimi yakalayıp, onun algılanan etkisini çoğaltıp, çocuğun düş gücüne daha geniş boyut ve renk kazandırabiliyorsa o resimler değerli bir görevi yerine getirmiş demektir. Öykülerde metin dili ne denli önemliyse, resimlerin de şiirselliği, yumuşaklığı, renk ahengi, izleyicisinde bıraktığı tat da o denli önemlidir. Günümüz çocukları bu tadı içgüdüleriyle hemen almaktadırlar (Turan, 2000, 166).

Kılıç ve Seven (2002) günümüz yaşam şartlarında kitle iletişim araçlarının yetişkinlere ve çocuklara sunduğu görsel bombardımana dikkat çekerek eğitimde de var olan ve giderek artan verimlilikten bahsederler. Bu durumda ders kitaplarının bu şartlara uyarak çağdaş anlayışa uygun hazırlanmasının önemine değinirler.

AB'ye uyumluluk çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları Yarışmasının şartnamesine , kitapların görsel anlamda en iyi düzeye gelebilmesi için belli maddeleri eklemiştir.(Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yarışmaya ilişkin şartname:tttkb@meb.gov.tr.) Bu şartnameye göre; eserleri inceleyecek komisyonlarda, alan öğretmenleri ve dil bilimcinin yanı sıra eserleri görsel tasarım, resimleme, grafik ile imlâ kuralları yönünden inceleyecek uzmanların da yer alması kuralı getirilmiştir. d) maddesinde teknik tasarım ve düzenlemenin nasıl olması gerektiğini belirtmiştir

Özellikle sayfa tasarımlarının görsel algının seçiciliğini artıracak şekilde olması, renk, kompozisyon, fotoğraf, şema, grafik, resim ve benzeri görsel malzemeye yeterince yer verilmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca yarışmaya katılacak yayın evlerinde yönetmeliğin 5. maddesi (b) bendi ve Yönergenin 9. maddesine göre aranacak şartlar arasında yayın evlerinin bir görsel tasarımcıya ve ona ait bir mekâna sahip olmaları istenmiştir. Görsel tasarımcı ayrıca kadrolu ve sigortalı olacaktır. Kitapların resimlemesinde görev alacak grafikerlerin ise üniversitenin ilgili bölümlerinden mezun olmaları ya da beş yıl içinde başka bir ders kitabının resimlemesi görevinde çalışmış olmaları istenmektedir. Gerçekten de ilköğretim aşamasında özellikle ilk üç sınıf için kullanılması düşünülen kitabın içeriği ve programa uygunluğu kadar görsel anlamda da zengin ve ilgi çekici olması önemlidir. Fakat 2005-2006 ders döneminde çeşitli nedenlerden dolayı Talim Terbiye Kurulu bu yarışmayı iptal etmiş ve eski yöntemlere göre kitap alımı gerçekleşmiştir. Yine de bu adım başlangıç için başarılı ve iyi niyetli gelişim aşaması olarak sayılabilir.

Ders kitapları tasarım ve resimleme aşamasında özellikle birinci sınıfa yönelik kitapların ebatlarının diğer sınıflara oranla büyük olması müfredatın geniş bir alana yayılması ve rahat okunabilmesi açısından yararlı olacaktır. Bunun yanında ilk iki sınıfın yazı puntolarının da 14-16 punto büyüklüğünde olması ve yazıların renklerle, şekillerle zenginleştirilmesi çocuğun ilgisini çekebilir. Kitaplarda belli çerçevelerin olmaması, resimlerin yazı ile birlikte eşit oranda kullanılması, çerçeve arasında sıkıştırılmaması da çocuğun görsel anlamda ilgilenmesini sağlayabilir. Burada çizere düşen görev ise resimlerin metni destekler nitelikte olması ile birlikte bu resimlerle görsel anlamda da çocuğun ilgisini çekmeye çalışmak ve akılda kalıcılığını artırmaktır, zira bu resimlerin metin içine konulma amacı da budur.

Nitelikli bir resimleme (İllüstrasyon) için, çizer metni iyi anlamalı, mekân ve tipleri bu anlam doğrultusunda oluşturulmalıdır. Metindeki olay nedir? Hareketli-durağan, heyecanlı-sakin, neşeli-hüzünlü… Tipler, mekân ve nesneler arasındaki biçimsel bağ nasıl kurulmalıdır? Bir müzik, sinema ya da tiyatrodaki kurguyu oluşturmak gibi görsel elemanların anlamını bilerek hissederek etkin, anlaşılır, kendine has bir bütünlük oluşturmak, kompoze etmektir kitap resimleme (Kaya, 2000, 184).

Resmin beklenen işlevi gerçekleştirebilmesinin temel koşullarından birisi de sanatçı duyarlılığı ile yapılmasıdır. Bu nitelikteki resimler metnin iletisini tamamlar, metinde sözcüklerle anlatılmayanları, çizgi ve renklerin diliyle çocuğa aktarır. Bu resimler resmin kurgusuna koşut olarak çocuğu eğlendirir, düşündürür, heyecanlandırır. Çocukta resim yapma, resme anlayarak bakma isteği uyandırır. Kitapla çocuk arasında bir sevgi bağı oluşturur (Sever, 2000, 631). Resimdeki mizah unsuru çocuğun yaş düzeyine uygun olmalı, mizah ve karikatür birbirine karıştırılmamalıdır. Ana karakterin resimlerde süreklilik göstermesine, resimlerin ait olduğu metnin yanında yer almasına, resimleyen ve editörün dikkat etmesi gerekir. Resimlerin yerleştirilişi, satır arası boşlukların, sayfa alt ve üst boşluklarının ayarlanmasını içeren sayfa düzeni ise çok önemlidir. Yazı ile resim bütünleşmeli, sol marj daima aynı hizadan olmalı, basımda hata olmamalıdır (Gönen, 2000, 384-386).

Son yıllarda ders kitaplarının photoshop programı kullanılarak renklendirilmesi söz konusudur. Basım anlamında bu programda resimlerin çok daha parlak, düzeltilebilir ve net göründüğü bir gerçektir fakat bunun yanında renkli kalemlerle veya farklı resim boyama teknikleriyle okul kitaplarımız zenginleştirilebilir, çocuğun profesyonel olarak elde boyanmış resimleri görmeleri sağlanmış olur ki çocuk, çeşitli tekniklerle yapılmış resimleri izleyerek bu teknikler hakkında fikir sahibi olabilir.

Kitap gramajlarının önemi kitapların resimlenmesi anlamında önemli bir teknik sorundur Millî Eğitim Bakanlığı bu duruma bir sınırlama getirerek önlem almıştır. Özellikle renkli resimlerin kullanıldığı ders kitaplarında bu çok önemli bir konudur ayrıca matbaaların kalitesi de önemlidir. Kitapların resimlenmesi aşaması kadar onların basım aşaması da önemlidir. Geçmiş yıllardaki ders kitaplarımızı hatırlayacak olursak pek çoğunun bulanık, koyu ve hiçbir çocuğun ilgisini çekmeyecek resimler olduğunu fark ederiz. Oysaki kitaplardaki resimler çocuğun dünyasında çok önemlidir.

Çocuklarımızın estetik bilincinin gelişmesi toplumumuz için çok önemlidir. Modern ve gelişmiş ülkeler olarak sayabileceğimiz Amerika, İngiltere gibi ülkelerin sanata ve sanatçıya çok önem verdiklerini görmekteyiz. Dünyanın en büyük ve gelişmiş müzeleri hep bu ülkelerde bulunur. Çocuk eğitiminde sanata verilen önem büyüktür. Özellikle çocuklar için hazırlanmış atölyeler, resim dersine ayrılan zaman, ders programı içine dahil edilen müze gezileri ve müze içi etkinlikler çocukların sanata yaklaşımlarını ve estetik gelişimini yükseltir niteliktedir. Bu ülkelerin ders kitaplarını incelediğimizde de kitapların gramajı yüksek kağıtla basılmış olup, serbest tasarımlara sahip olduğunu, resim alanlarının çerçevesiz ve yazı ile neredeyse eşit alanda olduğunu, resimlerin son derece profesyonel ressamlar tarafından çizildiğini, elle boyama tekniklerinin ustaca kullanıldığını görmekteyiz. Kağıt kalitesinin de iyi olduğu bu kitaplar ders kitabından daha çok eğlenceli yardımcı kitap izlenimi vermektedir ki bu çocuk için dersine bu resimlere ilgiyle ve beğeninin gelişmesi anlamında kitabın kendisinin de kattığı çekici bir yöntemdir.

Ders kitapları öğrenci için bir zorunluluk olmamalı; aksine onun istekle ulaşabileceği, öğrenme merakını giderebileceği ve öğrendiklerini uygulama istencini yaratan bir kaynak konumunda olmalıdır. Ders kitabını eğitsel ve bilimsel değeri ne kadar anlamlı ve gelişmiş bir şekilde kurgulanırsa, bu değerin sunulma biçimi, görsel sunumlar da aslında öğrenci ile kitap arasındaki ilk iletişimin sağlanmasında o derece etkili ve önemli olmalıdır (Doyran, 2003, 37 aktaran Yazar, 2003, 5). Gürkan ve Gökçe (2000, 53) ilk okuma ve yazma kitabının belli niteliklere sahip olması gerektiğini belirtirler bu nitelikler şunlardır: Çocukların gelişim özelliklerine uygun olmalı, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmeli, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeli, Millî eğitimin ve dersin amaçlarına tutarlı olmalı, içerik ve resimler birbiri ile tutarlı olmalı, resimler ve karakterler çocuğun yakın çevresinden seçilmeli, içerik somut ve anlaşılır olmalı, içerisinde çocuğu aktif kılacak sorular ya da resimler olmalı, yazı karakterleri okunaklı ve puntosu yeterince büyük olmalı, baskısı, kalitesi ve cildi uygun olmalı

Sonuç

İlköğretimin özellikle ilk basamaklarında, ders kitaplarımızda bulunan resimlerin çocuk üzerinde önemli etkisi vardır. Ders kitaplarımızın yazılımında nasıl çocuğun yaş ve düzeyine uygun olarak hazırlanıyorsa, kitabın resimlenmesi de aynı önemde dikkat edilmesi gereken bir zorunluluktur. Ders kitaplarımızın yazımında nasıl alanında uzman kişilerin yer alması gerekiyorsa, bu kitapların resimlenme aşaması da son derece önemlidir ve her ressam yapamaz. Resimler, yazılan metini destekleyen ve metnin bir yorumlaması olacaktır, dolayısı ile öğrencinin seviyesinde olması gerekmektedir. Bu aşamada resimleme işlemini gerçekleştiren ressamın da eğitim almış, kültürlü ve alanında başarılı bir yorumcu olması gerekmektedir. Kitapların yazarları kadar onu resimleyen ve tasarımlarını hazırlayan sanatçıların da uzman olmaları gerekmektedir.

Kitap resimleri motivasyonu sağlamalı, metinle uyum içinde olmalıdır, resimlerde estetik değer olmalıdır. İlköğretimin özellikle ilk basamaklarında öğrenme aşa-

masında resimlerin etkisi çok büyüktür. İyi resimlemeler öğrenmeyi hızlandırır, kötü resimlemeler öğrenmeyi yavaşlatır. Kitaplarımızdaki resimler hem eğlendirmeli hem öğretmelidir. Bu şekilde çocuklarımızın estetik beğeni düzeyi de artmış olacaktır.

2005-2006 eğitim döneminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan şartname, gerek bakanlık tarafından üretilen ve gerekse diğer yayınevleri arasında yapılacak yarışma koşulları içinde istenen kitap özellikleriydi, yarışma sonunda seçilenler okutulmaya başlanacaktı. Bu kitapların AB ye uyumluluk çerçevesinde, Avrupa Birliği ülkelerinde okutulan programa uygun olması ve bu şekilde hazırlanması istenmiş kitaplardır. Görsel anlamda da aynı şekilde uyumluluk çerçevesinde hazırlanması kurallarla belirlenmiştir. Fakat sonrasında bu yarışma iptal edilmiştir. Yine de baştan istenen şartlar neticesinde yarışma iptal edilse de komisyona giren kitapların pek çoğu bu özellikleri taşımaktaydılar. İlk kez yapılması anlamında, görsel açıdan belirli eksiklikler olmakla beraber, her yıl bu eksiklerinde tamamlanarak düzeltilmesi sonucunda ders kitaplarımızın resimleme ve tasarım anlamında da Avrupa standartlarını yakalamasını ummaktayız. Eğitimde yapılan hataların sonuçları yıllar sonra ortaya çıkmaktadır, bu nedenle uygulayacağımız her tekniğe, yönteme ve programa çok dikkat etmemiz gerekmektedir. AB ye uyumluluk çerçevesinde ders kitaplarının görsel anlamda da öneminin vurgulanması, bu kitapların çizimi, boyanması, bunları yapan insanlar kadar kitap resimlerini ve tasarımları değerlendirecek olan komisyonlar da çok önemlidir.

Bu aşamada Millî Eğitim Bakanlığı komisyonlarını çok önceden oluşturmalı özellikle alanında uzman sayılan kişiler bu komisyonda yer almalıdır. Ders kitapları konusunda deneyim sahibi olan uzmanlar sağlıklı bir değerlendirme ortamını yaratacaktır. Bu komisyonlara yine uzman kişiler tarafından görsel anlamda ders kitabı değerlendirme teknikleri öğretilmeli, kriterler oluşturulmalı ve bu kriterler ışığı altında değerlendirme aşamasına gidilmelidir, bu şekilde sağlıklı bir değerlendirme yapılmış olacak resimleme ve tasarım anlamında kitaplar standart ve nitelikli bir düzeye gelecektir. Ders Kitabının resim, şekil ve renk yönünden incelenmesi için kitapta verilen resim, grafik gibi şekiller ile renkleri incelenmelidir. Bu amaçla aşağıda verilen sorular yanıtlanmalıdır.

1. Resim Yönünden İncelenmesi

Ders kitaplarındaki resimler, resimler, resim ve metin bağlantısı, resmin iletişimi ile özellikleri açısından ele alınmaktadır.

1)Ders kitaplarındaki resimlerin iletişim biçimlerine dikkat edilmiş midir?

2) Ders kitaplarında disipline uygun resim biçimleri kullanılmış mıdır?

3) Resimlerle metin bağlantıları kurulmuş mudur?

4) Metinler içinde resimlerden bahsedilmekte midir?

5) Resim metinde açıklayıcı bir rol oynamakta mıdır?

6) Metnin anlamı resimsiz değişmekte midir?

7) Güdüleyici nitelikte ve anlamayı kolaylaştırıcı resimler kullanılmış mıdır?

8) Ders kitabındaki resimler metinlere katkı sağlamakta mıdır?

9) Kullanılan resimler öğrenci yaş ve düzeyine uygun mudur?

10) Kitap kapağı iyi resimlenmiş midir?

11) Resimler iyi ve yeterli midir?

12) Resimlerin anlaşılması kolay mıdır?

13) Anlatılan iş, konu resimlerle açıklanmış mıdır?

14) Resimler canlı mıdır?

15) Resimler iyi yerleştirilmiş midir?

16) Resimlerdeki kişilerin görünüşleri (Kıyafet, biçim, vb.) hedeflenen gruba uygun mudur? Yüz ifadeleri sempatik midir?

2. Şekil Yönünden İncelenmesi

Ders kitaplarının şekil yönünden özelliklerinin incelenmesi için aşağıdaki bilgiler toplanmalıdır (Güneş, 2002. 159).

1) Ders kitabının uygun yerlerinde harita ve grafikler kullanılmakta mıdır?

2) Şekiller, grafikler ve tabloların anlaşılması kolay mıdır?

3) Ders kitaplarında sembollere ve çeşitli şekillere yer verilmekte midir?

4) Kullanılan şekiller metnin anlamına katkı getirmekte midir?

5) Şekiller öğrenci düzeyine uygun mudur?

3) Renk Yönünden İncelenmesi

1) Renkler net midir?

2) Renkler canlı mıdır?

3) Kaç renk kullanılmıştır?

4) Renk kayması- bozulması var mıdır?

5) Öğrenmeyi kolaylaştıran renk kullanımı var mıdır?

6) Renkler öğrencilerin bildikleri ana renkler midir?

7) Yanlış renk kullanımı var mıdır?

Ders kitaplarına kullanılacak tasarım, resim ve şekillerin en iyi seviyeye gelebilmesi için ortaya çıkan önerileri maddeleyecek olursak:

- Öncelikli olarak ülkemizde toplumun her kesimi için kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

- Kitapların yalnızca okumak olmadığı aynı zamanda görsel anlamda da estetik değerlere sahip olması gerekmektedir.

- Yazı resim ilişkisi uyumlu olmalıdır. Birbirini kapatmayan gözü yormayan niteliklere sahip olmalıdır.

- Resimler yalnızca konu bağlantılı olamamalı, aynı zamanda ders kitabının içeriğine de uygun olmalıdır.

- Kitaplarda kullanılan resimler çocukların gelişim dönemlerine uygun nitelikte olmalıdır. Yaş seviyesi unutulmamalıdır.

- Arka arkaya gelen resimlerde uyum ve mantık ilişkisine dikkat edilmelidir.

- Yazı ve metin arasındaki içeriksel ve düzen ilişkisi son derece önemlidir. Kullanılan resimler metni desteklemek zorundadır.

- Çizimler orijinal olmalı, çizilen nesnelerin birebir çiziminde verilmeli özelikle insan çizimlerinde anatomik kurallara dikkat edilmelidir.

- Resimler toplumun yaşam standartlarına uyum sağlamalı ulusal kimliğe uygun kompozisyonlar olmalıdır.

- Yayınevleri resimleri tasarlayacak olan ressamların tecrübesi ve eğitimiyle ilgilenmeli, resimleri yalnızca yazarlarla değil, görsel tasarımcımlar ile birlikte değerlendirmelidir.

- Resmin çerçevesine yazılan yazılar okuyucunun dikkatini çektiğinden kitaplarda, boşlukların ortasına resim yerleştirmek yerine, yazıların ortasına resim yerleştirmek daha etkili olmaktadır (Güneş, 2002, 139).

- Ders kitaplarında renklerin de çok önemi vardır, bu noktada öğrencilerin bildiği ana renklerden yararlanılmalı, koyu, bulanık renklerden kaçınılmalıdır. Renkler canlı ve kompozisyonu tamamlar nitelikte olmalıdır.

- Kağıt kalitesi; birinci hamur veya kuşe kullanılmalı, baskı tekniği, tifdruk ve ofset tekniklerinden biri seçilmelidir, çünkü kalitesiz kağıt kötü baskı verir bu da kitabın görsel etkisini ve dolayısıyla yararını azaltır (Oğuzoğlu, 2001, 132).

- Kitaplar sınıf düzeyine göre kullanılacak puntolar M.E.B Talim ve Terbiye Kurulu'nun ölçütlerine uygun olmalıdır. Bu puntoların sınıflara dağılımı aşağıda gösterilmiştir (Boydaş, 2003, 132).

1. sınıf 20-24 punto
2. sınıf 18 punto
3. sınıf 14 punto
4. sınıf 12 punto
5. sınıf 11 punto
6. sınıf 10 punto

Kaynakça

AKYÜZ, Yahya (2000), *" Resimli İlk Türkçe Alfabe ve Okuma Kitabımız ve Türk Eğitim Tarihindeki Önemi"* **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu,** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara

BOYDAŞ, Nihat. (2003). *"Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Görsel düzen Açısından Değerlendirilmesi"* Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler. Gündüz Yayıncılık. Ankara

GÖKKAYA Kürşat, ORUÇ Şahin. (2003) *"Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Görsel Materyallerin Kullanımına Bir Örnek: Fotoğraf"* Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme

Kılavuzu Sosyal Bilgiler. Gündüz Yayıncılık. Ankara

GÖNEN, Mübeccel, (2000), *"Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme, Fiziksel Özellikleri ve Türkiye'de Son On Yılda Çocuk Kitapları Alanında yapılmış Tezler"*

I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara.

GÜNEŞ, Firdevs. (2002). **Ders Kitaplarının İncelenmesi.** Ocak Yayınları, Ankara

GÜRKAN, Tanju, GÖKÇE, Erten (2000), *" İlköğretim İlkokuma-Yazma Kitaplarının İncelenmesi"* **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu,** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara.

İPŞİROĞLU, Zehra (1994). *"Okuma Sevgisi Nasıl Kazandırılır?"* Çağdaş Eğitimde Sanat. İstanbul: **Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yay**. 127-130

KAYA, İsmail, (2000), *"Çocuk Kitabı Resimlerinde Klişe Yaklaşımlar"* **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu,** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara.

KILIÇ, Abdurrahman. SEVEN, Serdar (2002). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, PEGEM a Yayıncılık, İstanbul.

KIRIŞOĞLU, Olcay Tekin (2002). **Sanatta Eğitim,** PEGEM A Yayıncılık, Ankara

OĞUZOĞLU, Dilek, (2001). *"İlköğretim Ders Kitaplarının Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi"* **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu.** Nobel Yayıncılık. Ankara

SEVER Sedat(2000), *" Çocuk Kitaplarında Dilsel ve Görsel Duyarlılık"*, **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu,** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara.

TERTEMİZ Neşe, ERCAN Leyla, KAYABAŞI Yücel (2001) *"Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi"* **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu.** Nobel Yayıncılık. Ankara

TURAN, Nuran,(2000*), "Çocuk Kitapları Resimlemesi"*, **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu,** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara.

YAZAR, İlyas (2003) "*Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Görsel açıdan Bir Yaklaşım"* **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi,** Dokuz Eylül üniversitesi Buca Eğitim fakültesi, Buca-İzmir.

http://www. egitim.cu.edu.tr "Özel Öğretim Yöntemleri Dersi" Kazım Artut 12.10.2005.

http://www.evrensel.net " Çocuk Edebiyatında Önemli Bir Adım" Gülsüm Cengiz, 09 Şubat 2000.

ILLUSTRATION AND VISUAL DESIGN IN ELEMENTARY SCHOOL BOOKS

Anıl ERTOK ATMACA*

Abstract

It is well known that the school boks, amaong the all educational materials, has a significant place in our educational system. For the teachers and pupils the school books have an importance of supporting material. The main theme of our paper is visual assesment of the school boks. The illustration and visual assesment of theese books is important. The effects of the illustrations, especially on the pupils of the first years of primary education, is very well known. Childreen of these ages interest in visual materials. Hence, illustration and design of primary school books is very important. The aim of the paper is to help the children to read their books with enthusiasm and to love them.

Key Words: School boks, visual design, illustration, children, education

* Assistant; Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education Department of Arts Education

RESİM-İŞ ÖĞRETMENLERİNİN RESİM-İŞ DERSLERİ UYGULAMALARIYLA DERS DIŞI ETKİNLİKLERİNİN İRDELENMESİ (SİVAS İLİ ÖRNEĞİ)

A. Yaşar SERİN*

Özet

Bu araştırmada, Resim-İş öğretmenlerinin ders dışı sanatsal etkinlikleri ile Resim-iş derslerindeki uygulamaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi Sivas ilindeki l5 (onbeş) farklı okullarda resim-iş dersi öğretmenliği yapan 53 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin demografik özelliklerine, sanatsal etkinliklerine ve resim-iş dersi uygulamalarına ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 24 (yirmidört) sorudan oluşan bir anket aracılığı ile toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin yorumunda, frekans ve % değerlerinden yararlanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, öğretim, Resim-İş öğretmeni, uygulama, sanatsal etkinlikler

Giriş

Resim- İş öğretmenlerinin ders dışı sanatsal etkinliklere yönelimlerinin ve davranışlarının Resim- İş dersi uygulamalarına, ders dışı sanatsal etkinliklere yönelimlerinin ve davranışlarına nasıl yansıdığı, bu araştırmanın inceleme konusunu oluşturmaktadır. Bireylerin eğilimlerinin ve düşünsel yönelimlerinin uyguladıkları mesleki aktivitelere yansıdığı birçok araştırmayla saptanmıştır (Levitt, 1962; Gardiner, 1976; Mooman ve Hayden, 1989). Psikolojide bu bireylerin kişisel eğilimlerinin onların dış dünyaya davranış olarak yansıması şeklinde vurgulanmaktadır (Sheppard, , Fracchia and Merlis, 1974; Gray, 1963; Kaner, 1981; Lorber, 1983).

Bu bağlamda Resim- İş dersi öğretmenlerinin sanatsal etkinliklere yönelimlerinin ve bu etkinliklere katılımlarının Resim- İş derslerindeki uygulamalarının niteliğine yansıması arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüş ve bu araştırmada inceleme konusu olmuştur.

Yöntem

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni ise, Sivas il merkez ilçede 2003- 2004 eğitim- öğretim yılında 15 farklı okulda görev yapan toplam 53 resim- İş dersi öğretmenidir.

* Yard. Doç. Dr.; Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti ve lisans öğrenimlerini tamamladıkları üniversite ile ilgili demografik bilgiler ve sanatsal etkinliklere yönelimleri ve bunları gerçekleştirme düzeyleri ile resim- iş dersini, sınıf içinde uygulama düzeyleri araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 24 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Hazırlanan anket İl Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile öğretmenlere ulaştırılıp doldurulan anketler tekrar aynı kanal aracılığı ile geri toplanmıştır.

Araştırmada öğretmen kimliğini belirtecek herhangi bir özel bilgi istenmediğinden, anketlerin doğru bir biçimde doldurulduğu düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada anketler aracılığı ile toplanan verilerin analizinde öncelikle kodlama işlemi yapılmış ve daha sonra bu veriler SPSS for Windows 10.00 istatistik paket programı ile yüzdelik ve frekans değerleri çıkarılarak yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma anket sorularını yanıtlayanların demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Cinsiyet	Öğretmenlik deneyim süresi	Toplam	%	MEZUN OLUNAN ÜNİVESİTELER*													
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	TOPLAM
BAY	3 – 10 YIL	11	84. 62	3	2	1	1	-	-	1	-	1	1	3	-	-	13
	10 – 15 YIL	1	7. 69														
	15- 20 YIL	1	7. 69														
	TOPLAM	13	100.00														
BAYAN	3 – 10 YIL	38	95.00	8	2	3	4	3	4	8	2	1	-	3	1	1	40
	10 – 15 YIL	1	2.50														
	15 - 20 YIL	1	2.50														
	TOPLAM	40	100.00														

(*) Mezun olunan Üniversiteler:

1-Gazi Üniversitesi
2-Marmara Üniversitesi
3-Dokuz Eylül Üniversitesi
4-Anadolu Üniversitesi
5-Uludağ Üniversitesi
6-Ondokuz Mayıs Üniversitesi
7-İnönü Üniversitesi
8-Karadeniz Teknik Üniversitesi
9-Erciyes Üniversitesi
10-Atatürk Üniversitesi
11-Süleyman Demirel Üniversitesi
12-Selçuk Üniversitesi
13-Onsekiz Mart Üniversitesi

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğretmenlik deneyim süresi açısından ; 3-10 yıl öğretmenlik deneyimi olanların oranı % 92.45 dir (49 kişi). 10- 15 yıllık deneyimi olanların oranı % 3.77 (2 kişi) olduğu görülmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi erkek öğretmenlerin oranı % 24.53 (13 kişi) , bayan öğretmenlerin oranı % 75.47 (

40 kişi), mezun olunan üniversite açısından; % 20,75 (11 kişi) Gazi Üniversitesinden, % 16.98 (9 kişi) . İnönü Üniversitesinden % 11,32 (6 kişi) Süleyman Demirel Üniversitesinden olup diğer öğretmenler daha düşük oranlarda farklı üniversitelerden mezun olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Öğretmenlerin Anket sorularına verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular

ANKET SORULARI	SEÇENEKLER	TOPLAM	
		N	%
1-Müfredat programının yeterliliğine ilişkin görüşler.	Yeterli	10	19
	Kısmen Yeterli	40	76
	Yetersiz	3	5
2-Okulda Resim-İş atölyesi varlığına ilişkin görüşler	Var	13	24
	Yok	40	76
3- Derslerin nerede işlendiğine ilişkin görüşler.	Atölyede	13	24
	Sınıfta	40	76
4-Resim-iş dersleri için yeterli ders araç-gereç ve materyal bulunup bulunmadığına ilişkin görüşler.	Evet	27	51
	Hayır	26	49
5-Başka öğretmenler kendi dersini yapmak için Resim-İş öğretmeninin dersini isteyip istemediğine ilişkin görüşler.	Evet	14	26
	Hayır	38	74
6-Diğer öğretmenlerin Resim-İş derslerine karşı tutumlarına ilişkin görüşler.	Kötü	-	-
	Orta	22	42
	İyi	28	53
	Çok iyi	3	5
7-Aynı branş öğretmenleri ile mesleki bilgi paylaşımında bulunup bulunmadığına ilişkin görüşler.	Evet	35	66
	Hayır	18	34
8-Paylaşılan konularla ilişkin görüşler.	Ders Programları	6	17
	Açılacak sergi ile ilgili konuları	4	11
	Diğer konular	25	72
9-Öğrencilerin Resim-İş dersine karşı davranışları nasıl olduğuna ilişkin görüşler.	İlgili	16	30
	İlgisiz	33	62
	Kısmen ilgili	4	8
10-Velilerin Resim-İş çalışmalarına karşı tavırları nasıl olduğuna ilişkin görüşler.	Destekliyor	12	23
	Kısmen destekliyor	29	54
	Desteklemiyor	12	23
11-Yetenekli öğrencilere karşı farklı davranışta bulunup bulunmadığına ilişkin görüşler.	Evet	44	83
	Hayır	9	17

12-Öğrencilerinizin derste yaptığı çalışmaları nasıl değerlendirildiğine ilişkin görüşler.	Ders içinde	34	64
	Yapılan çalışmaları Toplayıp sonra değerlendiririm	19	36
14-Öğrenciler için bağımsız çalışma fırsatı verilip verilmediğine ilişkin görüşler.	Evet	52	98
	Hayır	1	2
16-Öğrencilerin çalışmaları ile sergiler açılıp açılmadığına ilişkin görüşler.	Evet	43	81
	Hayır	10	19
17-Yanıtınız (Evet) ise ne sıklıkta açıyorsunuz ?	Ayda bir	1	2
	İki ayda bir	1	2
	Dönem sonunda	15	35
	Yıl sonunda	26	61
18-Herhangi bir sanat dergisine abone olup olmadığına ilişkin görüşler.	Evet	33	62
	Hayır	20	38
19-Yanıtınız (Evet) ise dergilerin isimlerini yazınız.	Milliyet Sanat	18	55
	Türkiye' de sanat	5	15
	Art Dekor	4	12
	Plastik Sanatlar Dergisi	2	6
	Diğer Dergiler	4	12
20-Hangi sanatsal etkinlikleri gerçekleştirildiğine ilişkin görüşler.	Sergiler açmak	31	59
	Sergileri gezmek	43	81
	Panel- Sempozyum	22	42
	Tiyatroya gitmek	37	70
	Sinemaya gitmek	44	83
21-TV' de sanat programları izlenip izlenmediğine ilişkin görüşler.	Evet	38	72
	Hayır	15	28
23-Resim- İş dersi için haftalık ders saatinin yeterli olup olmadığı ile ilişkin görüşler.	Evet	11	21
	Hayır	42	79
24-Resim-İş dersleri haftada kaç saat olması gerektiği ile ilişkin görüşler.	2 ders saatı	5	10
	3 ders saatı	18	38
	4 ders saatı	18	38
	5 ders saatı	7	14

Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin müfredat programlarını % 76 oranında kısmen yeterli, % 19 oranında yeterli olarak gördükleri, okulda resim atölyesi olup olmadığına ilişkin sorulan soruya % 76'sı olmadığını belirtmiş, derslerin nerede işlediği hakkında sorulan soruya % 76'sının sınıfta işlediğini, ders araç- gereç ve materyallerini bulup bulmadığına ilişkin soruya % 51'i , bulabildiğini % 49'nun bulamadığını belirtmiş.

Başka branş öğretmenlerinin sizden ders saatlerinizi isteyip kendi derslerini yürütüyorlar mı diye sorulduğunda % 74'ü hayır % 26 sının evet diye yanıtı verdiğini, Diğer resim-iş öğretmenlerinin sizin derslerinize karşı tutumları sorulduğunda % 42'si orta , % 53'ü iyi olarak yanıt verdikleri, Aynı branş öğretmenleriyle mesleki bilgi paylaşımında bulunuyor musunuz diye sorulduğunda % 66'sı evet % 34 ü hayır

yanıtı verdiğini, Aynı branş öğretmenleri ile hangi konularda bilgi paylaşımında bulunuyorsunuz diye sorulduğunda % 17'si Ders Plan- programlarla, % 11'i ise açılacak sergilerle ilgili konularda paylaşımda bulunuyoruz yanıtını verdiklerini, Öğrencilerin Resim-iş dersine karşı davranışları nasıldır diye sorulduğunda % 62'si ilgisiz yanıtı verdiklerini, Öğrenci velilerinin resim derslerine karşı tavırları nasıldır diye sorulduğunda % 54'ü kısmen destekliyor yanıtını verdikleri, yetenekli çocuklara karşı farklı davranışta bulunuyormusunuz diye sorulduğunda % 83 evet, % 17 si hayır yanıtını verdikleri , Öğrencilerin derste yaptığı çalışmaları nasıl değerlendiriyorsunuz diye sorulduğunda % 64'ü ders sırasında değerlendiririm %36 sı çalışmaları toplar sonra değerlendiririm diye yanıt verdikleri, Resim-İş derslerinde öğrencilere bağımsız çalışma fırsatı verir misiniz diye sorulduğunda % 98'i evet % 2 si hayır yanıtını verdikleri, Öğrenci çalışmaları ile ilgili sergiler açıyor musunuz diye sorulduğunda % 81'i evet % 19 u hayır yanıtı verdiğini, evet yanıtını verenlere ne sıklıkta sergi açıyorsunuz diye sorulduğunda % 61'i yıl sonunda, % 35'i dönem sonunda yanıtını verdiğini, herhangi bir sanat dergisine abone oldukları sorulduğunda % 62'si evet yanıtı verdiklerini, Evet yanıtı verenlerin % 55'i Milliyet Sanat Dergisi , % 15'i Türkiye de Sanat dergisine, diğer dağılımların da farklı dergiler olduğunu yanıtlamışlardır, hangi sanatsal etkinlikleri gerçekleşiyorsunuz sorulduğunda % 83'ü sinema, % 83'ü sergiler gezme , % 70'i tiyatroya gitme, %59'u sergi açma, % 42'si panel ve sempozyumları izleme şeklinde yanıt vermiştir, TV de sanatsal programlar izler misiniz sorulduğunda % 72'si evet % 28' i hayır yanıtını vermişlerdir, haftalık ders saat ı yeterli mi diye sorulduğunda % 79'u hayır % 21'i evet yanıtını verdikleri, Resim- İş dersleri haftada kaç saat olmalı diye sorulduğunda ise ; % 38'i 3 ders saat , % 38'i 4'ü ders saat olduğunu, % 14' ü 5 ders saatı, %10'u 2 ders saatı olarak yanıt verdikleri görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Uygulanan ankete katılan öğretmenlerin yaş ve mezun olduğu üniversitelere göre gruplara ayrılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre en önemli bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür.

1- % 76'sı ders programını yetersiz bulmaktadır.

(Bu orana göre, ders programlarında gerekli değişiminin yapılması gerekir)

2- % 76'sı resim- iş atölyelerinin bulunmadığını belirtmişlerdir.

(Bu orana göre, okullarda iş, atölye ve dersliklerinin çoğaltılması gerekir)

3- % 62'si öğrencilerin Resim-İş derslerine karşı ilgisiz olduklarını vurgulamışlardır.

(Bu orana göre, öğrencilerin derslere karşı ilgilerinin artırılması için gerekli önlemlerin alınması gerekir).

4- Öğretmenlerin % 54'ü velilerin öğrenci çalışmalarını kısmen desteklediklerini vurgulamışlardır.

(Bu orana göre, okul idaresi ve öğrenci velileri yakın ilişki sağlayarak öğrencilerin sanat eğitimi derslerine karşı desteklerini artırıcı önlemler alınması sağlanabilir)

5- Öğretmenlerin % 64'ü resim- iş çalışmalarını ders sırasında değerlendirmektedirler.

6- % 98'i öğrencilere resim- iş derslerinde bağımsız çalışma fırsatı vermektedirler.

7- % 98'i öğrencilerin resimlerinde renk ve desen kullanımına ilişkin olarak "Nasıl olması gerektiğini anlatma" yöntemi kullanmaktadır.

8- Öğretmenlerin % 81'i, öğrenci çalışmalarını sergi açarak izleyenlere sunum yapmaktadır.

9- Öğretmenlerin % 62'si bir sanat dergisine abone olmuşlar.

10- % 79'u ders saatinin, bir saat olarak ayrılmasını yetersiz bulmaktadır.

(Bu orana göre, sanat eğitimi derslerinin haftada daha fazla sayıda işlemek için programlarda değişim yapılması yoluna gidilmesi sağlanabilir)

11- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Resim-İş öğretmenlerinin hizmet içi kurslarla mesleki bilgilerinin artırılmalarında yarar vardır.

Kaynakça

Gardiner, H. W. :(1976). Performance of Student Nurses on the Edwards Personal Preference Schedule. Journal of Psychology, 94, 297- 300.

Gray, J. T. (1963). Needs and Values in Three Occupations. Personnel and Guidance Journal, Nov. , 238- 244

Kaner, S. (1981). Psikolog ve Çocuk Doktorlarının Gereksinim Örüntüleri. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Levitt, E.E. , Lubin, B. ,Zuckerman, M. The Student Nurse, The College Woman and the Graduate Nurse: A comparati ve Study.

Lorber, J. , Ecker, M. (1983). Career Devlopment of Female and Male Physicians. Journal of Medical Education, 58, 447- 456.

Moomaw, R. C. , Hayden, C. E. (1969). Personality Differences Among Comminity College Students. The Journal of College Student Personnel, Sept. 306- 309.

Sheppard, C. , Bates, C. , Fracchia, J. , Merlis, S. (1974). Psychological Need Structures of Law Enforcement Officers. Psychological Reports, 35, 583- 586.

THE STUDY OF RELATIONS BETWEEN DRAWING LESSON APPLICATION OF DRAWING TEACHERS (Sivas As an Example City)

A. Yaşar SERİN*

Abstract

In this study, the relations betwen the applications of Drawing courses and the artistic activities of Drawing teachers were searched. Sampling of the research includes 53 drawing teachers in 15 different schools of Sivas province. The data related to their artistic activities, demografic characteristics and practice of the course was gained through a questionnaire prepared by the researher and it consisted of 24 (twenty four) questions. Frequncy and % values were used to evaluate the data gained.

Key Words: Education, training, drawing teacher, practice, artistic activities

* Assoc. Prof.; Cumhuriyet University Faculty of Education Department of Arts Education

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs**, **Ağustos** ve **Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'nca incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki **http://www.yayim.meb.gov.tr** adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1- Yazılara bir başlık konulmalı,

2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,

3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5- Katkı (varsa) belirtilmeli,

6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır**.** Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırıcının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartları**na uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının disketiyle birlikte dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar disketleri ile şekillerin orijinalleri ve yazarlara ait banka, şube adı ile hesap numaraları en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların yazarlarına ve hakemlerine, telif ve inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://www.yayim.meb.gov.tr

Copy right is allowed if referenced

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

1- There should be an article title,

2- Author names and addresses should be indicated,

3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5- Contributions, if there are, must be acknowledged,

6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer disk should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on disk with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.